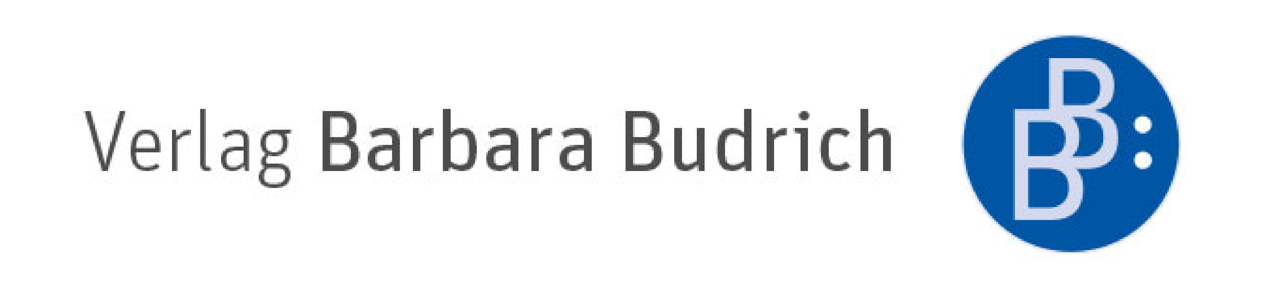
Band 14

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.)

Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung

Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit
der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“





Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung

Stiftung Haus der kleinen Forscher:

GEFÖRDERT VOM



PARTNER

Siemens Stiftung

Dietmar Hopp Stiftung

Dieter Schwarz Stiftung

Friede Springer Stiftung

Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“

Band 14

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.)

Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung

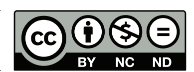
Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Herausgeber: Stiftung Haus der kleinen Forscher
Verantwortlich: Dr. Janna Pahnke
Projektleitung: Dr. Elena Harwardt-Heinecke, Katharina Musialek
Konzeption und Redaktion: Eva Weyer
Redaktionelle Mitarbeit: Stephanie Eschen, Lisa Gerloff

Weitere Informationen finden Sie unter www.haus-der-kleinen-forscher.de.

Haben Sie Fragen, Anmerkungen oder Anregungen zu diesem Band oder
der wissenschaftlichen Begleitung der Stiftungsarbeit?
Wenden Sie sich an forschung@haus-der-kleinen-forscher.de.
Weitere Informationen und Studienergebnisse finden Sie auch unter
www.haus-der-kleinen-forscher.de, Rubrik Wissenschaftliche Begleitung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (http://dx.doi.org/10.3224/84742700).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2700-1 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1870-2 (eBook)
DOI 10.3224/84742700

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: © Christoph Wehrer /Stiftung Haus der kleinen Forscher
Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau; info@textakzente.de

Inhaltsverzeichnis

Informationen über die Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Dagmar Bergs-Winkels
Alice Salomon Hochschule Berlin, Fachbereich II Gesundheit, Erziehung & Bildung
Arbeitsschwerpunkte: Organisationsentwicklung, Begabungsförderung im vorschulischen Bereich, Evaluation und Leseförderung

Prof. Dr. Peter Cloos
Universität Hildesheim, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Arbeitsschwerpunkte: qualitative Forschungsmethoden der Pädagogik der Kindheit, Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen, institutionelle und situative Übergänge im Lebenslauf und Alltag von Kindern, professionelles Handeln in Arbeitsfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit

Prof. Dr. Carola Iller
Universität Hildesheim, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Kompetenzentwicklung im Lebenslauf, Bildungsbeteiligung und Partizipation, Familienbildung, Institutionen der Erwachsenenbildung

Prof. Dr. Bernhard Kalicki
Evangelische Hochschule Dresden, Lehrstuhl für Frühkindliche Bildung und Deutschen Jugendinstituts e. V. (DJI), Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, München
Arbeitsschwerpunkte: familiäre und außerfamiliäre Sozialisation, frühkindliche Bildung, Bildungsberichterstattung, Bildungssteuerung im Elementarbereich, Qualitätsentwicklung im System der Kindertagesbetreuung

Jessica Prigge, M.A.
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Institut für Pädagogik
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung und Evaluation, Pädagogik der Kindheit, Armut und soziale Ungleichheit, Methoden der empirischen, insb. qualitativ-rekonstruktiven, Sozialforschung

Dr. Stephanie Simon
Technische Universität Dortmund, Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit
Arbeitsschwerpunkte: Bildung, soziale Ungleichheiten, Armut, Pädagogik der Kindheit, Professionalisierung, qualitativ-rekonstruktive Bildungs- und Sozialforschung

Prof. Dr. Daniela Ulber
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Department Soziale Arbeit
Arbeitsschwerpunkte: Institutionsentwicklung und Management, Qualitätssicherung, Organisationsdiagnostik und Führung

Vorwort



Liebe Leserinnen und Leser,

Anfang des 19. Jahrhunderts wurde die erste Kindertageseinrichtung in Deutschland gegründet. Das ist nun weit über 100 Jahre her. Aus einer „Aufbewahrungsanstalt für Kinder bis zum vierten Lebensjahr, deren Eltern während der Sommermonate mit Ernte- und Feldarbeiten beschäftigt waren“[1], ist inzwischen, und das zum Glück, eine lebendige Bildungseinrichtung geworden. Zwar gehört sie organisatorisch noch (!) nicht zum Bildungssystem, ist aus unserer Sicht aber längst Teil dessen. Warum? Kitas sind die ersten Bildungseinrichtungen, mit denen junge Menschen in Berührung kommen. In Kitas wird der Grundstein zu einer erfolgreichen Bildungskarriere gelegt. Zugleich sind Einrichtungen der frühkindlichen Bildung mit einer Vielzahl von Herausforderungen konfrontiert. Die Anzahl der Betreuungsplätze steigt, die Zahl der Erzieherinnen und Erzieher wächst aber nicht im gleichen Maße mit. Die Anforderungen an die Qualität von Bildung, Betreuung und Erziehung steigen ebenfalls. Kitas brauchen Strategien und Handlungswissen, wie sie erfolgreich mit hohen Erwartungen und einem ständigen Wandel umgehen können, um Kinder gut in ihrer Entwicklung zu begleiten und auch ihr pädagogisches Fachpersonal, das gesamte Team, langfristig gesund, motiviert und kompetent mitzunehmen. Hierfür braucht es vor allem Zeit. Zeit für Austausch, Zeit für Weiterbildung, Zeit für Teambuilding.

Diese Herausforderungen waren für uns die Motivation, gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung 2019 das Forum KITA-Entwicklung ins Leben zu rufen. Das Forum geht der Frage nach, inwiefern Organisationsentwicklung in Kitas zu einer hohen Bildungsqualität beiträgt. Wie schaffen Einrichtungen durch Organisationsentwicklung selbst Strategien, welche zu einer Steigerung in der Qualität ihrer pädagogischen Arbeit und nicht zuletzt zu einer höheren Arbeitszufriedenheit führen? Die Ausgangsthese des Forums war, dass systematische Organisationsentwicklung essenziell ist, um Lernprozesse und Veränderungen im System Kita auf verschiedenen Ebenen nachhaltig umzusetzen und so zu einer verbesserten Bildungsqualität und Problemlösungsfähigkeit beizutragen. Das Forum KITA-Entwicklung vernetzt Menschen und Organisationen, die bereits zum Thema Kita-Entwicklung geforscht haben oder Praxiserfahrungen teilen möchten, und versucht

---

1 *Franke-Meyer, D. (2016). Geschichte der frühkindlichen Bildung in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. Zugriff am 24.04.23 unter: https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/239356/geschichte-der-fruehkindlichen-bildung-in-deutschland/*

gemeinsam herauszufinden, wie Kindertagesstätten im Kontext ihrer vielfältigen Bezüge gestärkt werden: als weichenstellende, erste Bildungsorte, als attraktive Arbeitsstätte und als wertvoller Teil unseres Gemeinwesens.

In diesem 14. Band und auch in Band 15 unserer Schriftenreihe stellen wir die Ergebnisse aus den im Rahmen des Forums erstellten Expertisen und damit erste Gelingensbedingungen und Erfolgsfaktoren für Kita-Entwicklung vor (u. a. fachliche Kompetenz, soziale Fähigkeiten, Empathie). Im Zentrum stehen die Bedeutung des Teams und die der Leitung für die gemeinsame Arbeit, ein gemeinsames Bildungsverständnis, das Profil der Kita, die Rolle der Organisation und der Strukturen, das Lernen von- und miteinander und der Mut zu einer stetigen Weiterentwicklung, die Bedeutung des Trägers und die der unterstützenden Strukturen wie die unserer Stiftung „Haus der kleinen Forscher“.

Ihr
Michael Fritz
Vorstandsvorsitzender der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“

Grußwort

von Bernhard Straub

Die Entwicklungen im Feld der frühkindlichen Bildung sind seit Jahren von einer enormen Dynamik geprägt, die ungebrochen anhält. An Kindertageseinrichtungen, ihre Träger und die pädagogischen Fachkräfte werden immer höhere Anforderungen gestellt. Nach wie vor ist ein massiver quantitativer Ausbau notwendig, bei gleichzeitig steigenden Anforderungen an die Qualität des Bildungs- und Betreuungsangebots. Zudem werden Einrichtungen mit aktuellen gesellschaftlichen Themen wie Inklusion oder Digitalisierung konfrontiert und müssen mit Krisen umgehen, wie der Coronapandemie oder den Folgen des Ukraine-Kriegs – und das in einer zunehmend komplexen, unsicheren und sich schnell verändernden Welt. All dem muss unter Bedingungen einer sehr angespannten Personalsituation und einer hohen Fluktuation begegnet werden.

Auf die ersten Lebensjahre kommt es an! Nie wieder lernen wir so viel und so schnell wie in dieser Lebensphase. In der frühen Kindheit wird die Basis für den Erwerb von wichtigen Kompetenzen gelegt und damit für den weiteren Bildungserfolg und für lebenslanges, erfolgreiches Lernen von Kindern. Und es braucht eine qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung, um allen Kindern die gleichen Entwicklungs- und Bildungschancen zu eröffnen und ihnen damit gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Die qualitative Entwicklung muss deshalb mit der hohen Dynamik des Feldes Schritt halten können, auch wenn dies eines starken Engagements aller bedarf.

Es ist nun wichtiger denn je, Kindertageseinrichtungen und ihre Träger in dieser herausfordernden Situation zu stärken und mit vereinten Kräften daran zu arbeiten, zukunftsfähige Kitas und ein zukunftsfähiges System zu gestalten. Wir brauchen lernende und selbstwirksame Kitas, die Herausforderungen und Veränderungen als Chance begreifen und konstruktiv für Entwicklungs- und Lernprozesse in der Kita nutzen – ganz im Sinne von Robert Bosch, der sagte: „Immer soll nach Verbesserung des bestehenden Zustands gestrebt werden, keiner soll mit dem Erreichten sich zufriedengeben, sondern stets danach trachten, seine Sache noch besser zu machen“[2], ist es uns als Stiftung ein Anliegen, Kitas in ihrer Weiterentwicklung zu unterstützen, damit sie ihren Bildungsauftrag bestmöglich erfüllen können. Wir wollen dadurch einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung des

2 *Aus einer Rede von Robert Bosch bei der Einweihung des Robert-Bosch-Krankenhauses, 1940; abgedruckt im Bosch-Zünder, 22 (1940), S. 49.*

Systems der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern leisten. Dafür engagieren wir uns schon seit vielen Jahren im Bereich der frühkindlichen Bildung.

Das Engagement für Qualitätsentwicklung in der Kita verbindet uns mit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Deshalb haben wir gemeinsam das Forum KITA-Entwicklung ins Leben gerufen, um auf Basis einer wissenschaftlichen Fundierung zur Kita-Entwicklung Lösungsansätze für die Praxis zu erarbeiten.

Wir haben uns mit Problemen und Chancen im Kita-System beschäftigt, Themenfelder und Gelingensbedingungen identifiziert, Veränderungsbedarfe beleuchtet und daraus schließlich mögliche Handlungsfelder und Ansatzpunkte entwickelt, um im Sinne von Kita-Entwicklung pädagogische Qualität von Kitas systematisch zu verbessern und langfristig zu verankern.

Den Dialog zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren, insbesondere auch zwischen Wissenschaft und Praxis, zu fördern – dieses Anliegen stand ganz oben auf der Agenda des Projektes. Kita-Entwicklung braucht diese Vernetzung! Und es braucht den fachlichen und politischen Diskurs. Denn schließlich können Veränderung und eine erfolgreiche Weiterentwicklung des Kita-Systems nur gelingen, wenn sie in einer guten und konstruktiven Kooperation zwischen Wissenschaft, Praxis, Administration und Zivilgesellschaft erfolgt.

Wir freuen uns, Ihnen in der vorliegenden Publikation und zwei weiteren Bänden die Ergebnisse und zentralen Erkenntnisse aus dem Projekt vorlegen zu können. Damit möchten wir alle Akteurinnen und Akteure ermutigen, sich auf den Weg zu machen und das Kita-System aktiv und zukunftsweisend zu gestalten – zum Wohle unserer Kinder. Denn: Jede und jeder kann etwas verändern und das Engagement jeder einzelnen Person zählt!

Unser besonderer Dank gilt den vielen Wegbegleiterinnen und Wegbegleitern unseres Projekts: pädagogischen Fachkräften, Kita-Trägern, Fachberatungen, Vertreterinnen und Vertretern aus Politik, Verwaltung und aus der Wissenschaft. Mit Ihrer Expertise und Ihrem Engagement tragen Sie alle zum Gelingen des Projekts bei!

Dr. Bernhard Straub
Geschäftsführer der Robert Bosch Stiftung GmbH

Geleitwort

von Bernhard Kalicki

Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher" setzt mit dem Projekt Forum KITA-Entwicklung konsequent ihren Weg fort, die Bildungsarbeit in der Elementar- und Primarstufe zu qualifizieren und zu stärken. Die hier zusammengetragenen Expertisen machen deutlich, dass Bildungsprozesse und ihre Bahnung stets eingebunden sind in soziale und organisationale Kontexte – genauso wenig, wie ein Kind alleine und isoliert Weltverständnis und Wissen aufbaut – auch wenn manche Rahmencurricula zuweilen den Eindruck eines solch monadischen Bildungsverständnisses vermitteln –, arbeiteten die pädagogischen Fachkräfte unabhängig voneinander. Demgemäß setzt sich zunehmend die Einsicht durch, dass die Entwicklung der Kindertageseinrichtungen von Betreuungs- hin zu Bildungsorten und die Diffusion von Innovationen nicht allein über den Ansatz der individuellen oder kollektiven Qualifizierung geschehen kann.

Gleich mehrere Gründe sprechen für einen organisationalen und systemischen Ansatz der Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen:

1. Wenn wir in „Kriterienkatalogen" (Qualitätsmanagement) oder in „Kompetenzprofilen" (Aus- und Weiterbildung) Maßstäbe für das berufliche Handeln der pädagogischen Fachkräfte vorgeben, übersehen wir nahezu regelmäßig, dass kompetentes Handeln neben den definierten persönlichen Kompetenzen stets auch eine Handlungssituation und weitere kontextuelle Ressourcen erfordert, die kompetentes Handeln überhaupt erst ermöglichen. Diese recht triviale Tatsache springt ins Auge, wenn aktuell unter dem Druck des (zumindest regionalen, und leider nicht temporären) Fachkräftemangels die Gruppengrößen in Kitas deutlich erhöht und damit die Personalschlüssel in diesen Bildungseinrichtungen verschlechtert werden.
2. Individuelles pädagogisches Handeln lebt von Teamprozessen. So trägt die gemeinsame Erarbeitung bzw. Fortschreibung der Einrichtungskonzeption zu intrinsischer Motivation und hohem Commitment bei. Und so sichern informative Rückmeldungen und gemeinsame Reflexion nicht nur in der Phase der Berufseinmündung („Anleitung"), sondern fortlaufend die Qualität und Qualitätsentwicklung.
3. Die wichtige Rolle einer Leitung, die über das reine Kita-Management hinaus auch eine pädagogische Leitungsfunktion übernimmt, indem sie Standards

setzt und Teamprozesse anregt, gilt inzwischen als anerkannt. Weniger im Blick ist weiterhin der Träger in seiner genuinen Verantwortung für die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit und für die Unterstützung von Kita-Leitung und Kita-Teams. Unzureichend bedacht und geregelt ist die Verfügbarkeit von Unterstützungssystemen wie Fachberatung oder auch die systematische Verschränkung der Qualifizierungsorte (Fach- bzw. Hoch-) Schule und Kita.

4. Dies verweist auf die Notwendigkeit und Bedeutung einer kohärenten Steuerung des Systems der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). Erschwert wird das Erreichen eines „kompetenten Systems" der FBBE durch die fraktionierten Verantwortlichkeiten der Akteure auf den verschiedenen Steuerungsebenen (Kita, Träger, Jugendamt, Landes- und Bundesministerien) und durch die Vielfalt der Stakeholder (Kinder und ihre Familien, Fachkräfte, Politik und Gesellschaft). Die geringe Steuerbarkeit des Betreuungssystems ist während der Coronapandemie überdeutlich sichtbar geworden.

Besonderes Potenzial mit Blick auf eine systematische und nachhaltige Qualitätsentwicklung und eine notwendige Professionalisierung der frühen Bildung birgt aus meiner Sicht die Verknüpfung von Personalentwicklung und Organisationsentwicklung in der Kita-Entwicklung. Hierbei sind überzeugende fachwissenschaftliche Konzepte und Modelle hilfreich, wie sie in den nun verfügbaren Expertisen dargestellt sind. Diese müssen jedoch mit Blick auf die jeweilige Situation der Kita ausgewählt, transformiert, adaptiert und erprobt werden.

Es ist daher zu begrüßen, dass sich die Stiftung „Haus der kleinen Forscher" für Kita-Entwicklung, eine gute Fundierung und praxisnahe Unterstützung des Feldes einsetzt. Hierbei erweist sich die strategische Ausrichtung der Stiftung als klug: Innovationen und Reformen werden forschungsbasiert geplant und durch anspruchsvolle Forschung begleitet. Sie werden als Lerngelegenheiten verstanden und genutzt. Die beiden in diesem Band veröffentlichten Expertisen liefern einen wichtigen Beitrag im wissenschaftlichen Diskurs und nehmen die Herausforderungen des Feldes in den Blick. Jetzt gilt es, die Erkenntnisse für eine gute Unterstützung von Kita-Entwicklung in der Praxis aufzubereiten und in die Umsetzung zu bringen.

Meine persönliche Hoffnung ist, dass mit dem Anliegen und den Anstrengungen der Kita-Entwicklung das pädagogische Personal die Fürsorge erfährt, die wir ihm lange Zeit schuldig geblieben sind.

Prof. Dr. Bernhard Kalicki
Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI) und Evangelische Hochschule Dresden

Einleitung

Stiftung Haus der kleinen Forscher



1 Überblick zur Stiftung „Haus der kleinen Forscher“

Die gemeinnützige Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ engagiert sich seit 2006 für gute frühe Bildung in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) – mit dem Ziel, Kinder stark für die Zukunft zu machen und zu nachhaltigem Handeln zu befähigen. Gemeinsam mit ihren Netzwerkpartnern vor Ort bietet die Stiftung bundesweit ein Bildungsprogramm an, das pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte dabei unterstützt, Kinder im Kita- und Grundschulalter qualifiziert beim Entdecken, Forschen und Lernen zu begleiten. Das „Haus der kleinen Forscher“ hat zum Ziel, Bildungschancen zu verbessern, das Interesse an MINT und an nachhaltiger Entwicklung zu fördern und dafür pädagogisches Personal zu professionalisieren. Die Bildungsinitiative leistet damit einen wichtigen Beitrag in folgenden Bereichen:

- zur Qualifizierung des frühpädagogischen Personals
- zur Qualitätsentwicklung von Einrichtungen
- zur Persönlichkeits-, Kompetenz- und Interessenentwicklung der Kinder
- zur Nachwuchsförderung in den MINT-Bildungsbereichen

Die Hauptaktivitäten der Stiftung sind:

- der Auf- und Ausbau tragfähiger lokaler Netzwerke unter Beteiligung von Akteurinnen und Akteuren vor Ort sowie Beratung und Service für die inzwischen über 200 Netzwerkpartner,
- die Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bzw. Trainerinnen und Trainern, die vor Ort pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte kontinuierlich fortbilden,
- die Entwicklung und Bereitstellung von Fortbildungskonzepten und Materialien für pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte,
- die Unterstützung der Qualitätsentwicklung von Bildungseinrichtungen durch die Zertifizierung als „Haus der kleinen Forscher“ sowie
- die Evaluation und wissenschaftliche Begleitung der Stiftungsaktivitäten.

Qualifizierungsinitiative für Pädagoginnen und Pädagogen

Das „Haus der kleinen Forscher“ ist bundesweit die größte Qualifizierungsinitiative für Pädagoginnen und Pädagogen im Bereich der frühen Bildung. Sie unterstützt Kitas, Horte und Grundschulen dabei, mathematische, informatische, naturwissenschaftliche und/oder technische Bildungsschwerpunkte zu setzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu etablieren und dabei förderliche Entwicklungs- und Lernumgebungen für Kinder zu schaffen. Der pädagogische Ansatz der Stiftung knüpft an den Ressourcen der Kinder an und betont das gemeinsame Entdecken und Forschen im dialogischen Austausch (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019a). Die Stiftung fördert mit ihren Aktivitäten zudem die Umsetzung vorhandener Bildungs- und Rahmenlehrpläne der jeweiligen Bundesländer in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik und unterstützt die Verankerung von BNE in den Bildungsbereichen.

Die inhaltlichen Angebote der Stiftung umfassen neben den **Fortbildungen** für pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte auch pädagogische Materialien, einen jährlichen Aktionstag sowie Anregungen für Kooperationen:

- **Pädagogische Materialien:** Für die praktische Umsetzung in den pädagogischen Einrichtungen stellt die Stiftung in den Fortbildungen sowohl gedruckt als auch online (verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de) kostenlos Materialien zur Verfügung, z. B. Themenbroschüren, Forschungs- und Entdeckungskarten, didaktische Materialien und Filmbeispiele.

- **Internetpräsenz:** Die Website haus-der-kleinen-forscher.de bietet Informationen für alle Interessierten rund um die Bildungsinitiative: darunter das Bildungsangebot, Kontakt zu den lokalen Fortbildungsanbietern, Forscherideen für Kinder, wissenschaftliche Studien und Broschüren sowie Bildkarten zum Entdecken und Forschen.

- **Campus:** Auf der Online-Lernplattform campus.haus-der-kleinen-forscher.de können sich pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte zusätzlich zu den Präsenzfortbildungen vor Ort über offene oder moderierte Online-Kurse fortbilden und untereinander in diversen Foren austauschen. Alle Online-Angebote der Stiftung stehen kostenfrei zur Verfügung

- **Blog:** Der Blog blog.haus-der-kleinen-forscher.de vom „Haus der kleinen Forscher“ bietet einen Ort des Austauschs über gute frühe MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung. Hier präsentiert sich die Stiftung als Akteur in der nationalen und internationalen Bildungs- und Stiftungswelt und gibt zugleich einen detaillierten Blick hinter die Kulissen vom „Haus der kleinen Forscher“.

- **Social-Media-Kanäle:** Auf Facebook, Twitter, Instagram und YouTube zeigt die Stiftung unter @kleineForscher (auf Instagram unter kleine_Forscher), wie gute frühe MINT-Bildung aussehen kann. Hier teilt sie neueste Berichte und Studien, Videos von Forscherideen und Aktionen oder informiert über die neusten Fortbildungsangebote aus dem Haus.

- **Magazin „Forscht mit!":** Pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte erhalten quartalsweise praktische Tipps zum Entdecken und Forschen in der Einrichtung, Informationen zur Arbeit der Stiftung sowie Best-Practice-Berichte aus anderen Einrichtungen und Netzwerken.
- **„Tag der kleinen Forscher":** An diesem bundesweiten Mitmachtag können Kinder in ganz Deutschland ein aktuelles Forschungsthema erkunden. Dazu stellt die Stiftung den pädagogischen Einrichtungen Material bereit und ruft Unterstützerinnen und Unterstützer aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft zum Mitmachen auf.
- **Anregungen zur Kooperation:** Interessierte Eltern, Patinnen und Paten sowie andere Bildungspartner unterstützen das gemeinsame Entdecken und Forschen in den Einrichtungen.
- **Zertifizierung:** Engagierte Einrichtungen werden anhand festgelegter Bewertungskriterien als „Haus der kleinen Forscher" zertifiziert. Alle sich bewerbenden Einrichtungen erhalten eine detaillierte Rückmeldung mit Anregungen für die weitere Entwicklung des gemeinsamen Entdeckens und Forschens mit den Kindern.
- **Kinder-Website:** Unter meine-forscherwelt.de gelangen Kinder im Grundschulalter in einen interaktiven Forschergarten, der sie zu eigenständigen Entdeckungsreisen animiert. Für Pädagoginnen und Pädagogen stehen Tipps für die Lernbegleitung zur Verfügung.
- **Service-Portal Integration:** Unter integration.haus-der-kleinen-forscher.de erhalten Fach-, Lehr- und Leitungskräfte durch vielfältige Materialien, praxisnahe Impulse sowie inspirierenden Erfahrungsaustausch Unterstützung bei der Integration geflüchteter Kinder in Kita, Hort und Grundschule.

Bundesweite Vernetzung

Das „Haus der kleinen Forscher" lebt als bundesweite Bildungsinitiative vom Engagement vielfältiger Akteurinnen und Akteure vor Ort – den lokalen Netzwerken, die als dauerhafte Partner und Fortbildungsanbieter in den Regionen agieren. Zu den derzeit 194 Netzwerkpartnern zählen Kommunen und Kita-Träger, Wirt-

schaftsverbände, Science-Center, Museen, Unternehmen, Stiftungen, Vereine usw. Seit 2011 steht das Fortbildungsprogramm der Initiative auch Horten und Ganztagsgrundschulen offen.

Circa 86.000 pädagogische Fach- und Lehrkräfte aus mehr als 35.300 Kitas, Horten und Grundschulen haben bereits am Fortbildungsprogramm der Initiative teilgenommen, davon pädagogische Fachkräfte aus rund 28.300 Kitas sowie Fach- und Lehrkräfte aus mehr als 1.700 Horten und mehr als 5.300 (Ganztags-) Grundschulen.

Deutschlandweit sind rund 6.100 Kitas, Horte und Grundschulen als „Haus der kleinen Forscher“ zertifiziert, darunter mehr als 5.500 Kitas. Seit Herbst 2013 können sich auch Horte und Grundschulen zertifizieren lassen. Seitdem haben über 200 Horte und mehr als 300 Grundschulen das Zertifikat „Haus der kleinen Forscher“ erhalten (Stand 31. März 2023).

Das kontinuierliche Fortbildungsprogramm

Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ konzentriert sich auf die Weiterqualifizierung von Pädagoginnen und Pädagogen in Hinblick auf das Entdecken und Erforschen mathematischer, informatischer, naturwissenschaftlicher und/oder technischer Themen mit Kindern. Seit 2018 gibt es auch Weiterbildungsangebote mit dem Fokus Bildung für nachhaltige Entwicklung. Das Ziel ist eine kontinuierliche Begleitung der pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräfte: Die Teilnahme an Fortbildungen zu unterschiedlichen Themen erweitert sukzessive das methodische Repertoire und vertieft das Verständnis des pädagogischen Ansatzes der Stiftung. Im Wechsel von Präsenzfortbildungen und Transferphasen können die Pädagoginnen und Pädagogen das Gelernte in der Praxis ausprobieren und sich dazu in der nächsten Fortbildung austauschen.

Zusätzlich stellt die Stiftung ein ständig wachsendes Online-Angebot zur Verfügung, mit dem jede bzw. jeder Interessierte individuell, flexibel und kostenfrei die Fortbildungsinhalte auffrischen oder vertiefen kann. Dazu gehören sowohl offene Online-Kurse, die jederzeit selbstständig bearbeitet werden können, als auch moderierte Online-Kurse zu festen Zeiten. Hier werden die Inhalte gemeinsam mit anderen Teilnehmenden erarbeitet, während eine Moderatorin bzw. ein Moderator sie begleitet. Webbasierte Seminare (kurz: Webinare) finden zu einem bestimmten Termin statt und beinhalten einen interaktiv gestalteten Online-Vortrag. Um die eigenen Praxiserfahrungen gemeinsam mit anderen pädagogischen Fach- und Lehrkräften zu reflektieren, gibt es zudem themenspezifische Foren, die zum Austausch von praktischen Erfahrungen genutzt werden können.

Um möglichst vielen interessierten pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräften die Teilnahme an Fortbildungen zu ermöglichen, findet die Weiterqualifizierung über ein Multiplikationsmodell in Kooperation mit lokalen Netz-

werkpartnern statt: Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ bildet an mehreren Standorten in Deutschland sog. Trainerinnen und Trainer aus, die ihrerseits Fortbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen in ihrem lokalen Netzwerk durchführen (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019b). Die Trainerinnen und Trainer qualifizieren sich durch die Teilnahme an den Präsenz- und Online-Fortbildungen der Stiftung dafür, Fortbildungen mit Pädagoginnen und Pädagogen durchzuführen. Als Unterstützung erhalten sie ausführliche Arbeitsunterlagen für ihre Aufgabe in der Erwachsenenbildung sowie die Möglichkeit, persönliches Feedback im Hospitationsprogramm der Stiftung oder in Form von Videocoaching zu bekommen. Für die Auffrischung und Vertiefung der Fortbildungsinhalte steht zudem der Online-Campus für Trainerinnen und Trainer zur Verfügung. Die digitale Lernplattform bietet neben einer Vielzahl von Online-Lernangeboten auch inhaltliche Informationen und Arbeitsunterlagen zu den einzelnen Fortbildungsmodulen. Zu bestimmten Themen gibt es die Möglichkeit, eigenständig offene E-Learning-Module zu bearbeiten, an tutoriell begleiteten Kursen teilzunehmen sowie die Online-Begleitkurse zu Präsenzfortbildungen zu nutzen. Darüber hinaus können die Trainerinnen und Trainer in Themenforen oder offenen Chats miteinander in Kontakt treten und sich austauschen. Für die Trainerinnen und Trainer werden in der Bildungsinitiative jedes Jahr unterschiedliche Fortbildungsthemen angeboten.

Seit 2017 ist der Einstieg in das Bildungsangebot der Stiftung sowohl für pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte als auch für Trainerinnen und Trainer flexibel gestaltet.[3] Sieht die Lernbegleitung noch Entwicklungsbedarf in ihrer pädagogischen Kompetenz bzw. möchte sich einen Überblick zum pädagogischen Konzept der Stiftung verschaffen, so erhält sie das Angebot, mit den Präsenzfortbildungen „Forschen mit Wasser“ oder „Forschen mit Luft“ einzusteigen, in denen der pädagogische Ansatz der Stiftung ausführlich thematisiert wird, bzw. das Seminar oder den Online-Kurs „Grundlagenseminar – Der pädagogische Ansatz der Stiftung ‚Haus der kleinen Forscher‘“ zu besuchen. Ebenso können die pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräfte bzw. die Trainerinnen und Trainer als Einstieg auch ein anderes Modul zu den mathematischen, informatischen, naturwissenschaftlichen, technischen Themen oder zur Bildung für nachhaltige Entwicklung wählen. Die Inhalte werden in verschiedenen Formaten angeboten:

---

3 *Mit der Flexibilisierung des Einstiegs in das Bildungsprogramm der Stiftung nimmt die Stiftung ihre Zielgruppen in eine größere Eigenverantwortung. Gemäß dem Menschenbild eigenaktiv Lernender, das dem pädagogischen Konzept der Stiftung zugrunde liegt, setzt sie darauf, dass die pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräfte sowie die Trainerinnen und Trainer selbst erkennen können, wo sie mit ihren Interessen und Bedarfen stehen und welches Thema oder Format der für sie passende Einstieg ins Bildungsprogramm des „Hauses der kleinen Forscher“ ist bzw. welches Angebot sie für ihre weitere Professionalitätsentwicklung nutzen wollen. Um die Nutzerinnen und Nutzer bestmöglich in ihrer Professionalisierung als Lernbegleitung zu unterstützen, bietet die Stiftung gezielt Bildungsangebote an und entwickelt diese kontinuierlich wirkungs- und bedarfsorientiert weiter.*



Fortbildungen vor Ort, Selbstbildungsformate (wie Online-Kurse oder gedruckte pädagogische Materialien) und Bildungsveranstaltungen. Das Zertifikat „Haus der kleinen Forscher“ unterstützt darüber hinaus bei der Qualitätsentwicklung der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen und macht das Engagement für gute frühe MINT-Bildung nach außen sichtbar. Die Stiftung orientiert sich dabei stark an den Bedarfen, dem Vorwissen, den Vorerfahrungen und Interessen ihrer Zielgruppen.

Der Ansatz einer möglichst individuellen und bedarfsgerechten Unterstützung, den die Stiftung sowohl auf Ebene der Kinder als auch auf Ebene der pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräfte verfolgt, findet durch das Qualitätssystem für Fortbildung auch auf der Ebene der Trainerinnen und Trainer Anwendung. Wesentliche Elemente des Systems betreffen die Bewerbung und Akkreditierung zu Beginn der Tätigkeit als Trainerin bzw. Trainer, bedarfsgerecht gestaltete Qualifizierungsphasen sowie eine alle zwei Jahre wiederkehrende Reakkreditierung. Es systematisiert und erweitert auf Basis der Zieldimensionen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren früher MINT-Bildung die Anforderungen an Trainerinnen und Trainer und macht diese explizit (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019b).

Auch die inhaltlichen Angebote der Stiftung für pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte werden auf der Grundlage fachlich fundierter Zieldimensionen entwickelt. Sie spezifizieren, welche Ziele mit bestimmten Angeboten erreicht werden sollen. Sowohl zu den einzelnen MINT-Bildungsdisziplinen als auch zur Bildung für nachhaltige Entwicklung wurden gemeinsam mit Fachexpertinnen und -experten Zieldimensionen für Kinder und pädagogische Fach- und Lehrkräfte erarbeitet und als Orientierungsgrundlage zur Angebotsentwicklung genutzt (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2013, 2015, 2017a, 2018a, 2019c).

Die Stiftung erweiterte 2018 ihr Angebot um Fortbildungen, Inhalte und Materialien zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, die sich zusätzlich zu den pädagogischen Fach- und Lehrkräften erstmals auch an Kita-Leitungen wenden. Ergänzt wurde das Stiftungsangebot 2019 mit der Fortbildung „MINT ist überall“, die zum ersten Mal alle MINT-Disziplinen gemeinsam thematisiert und den Fokus auf Methoden der Lernbegleitung legt, die für alle MINT-Themen gelten. Im Jahr 2020 hat sich aufgrund der Coronapandemie die Zahl der Neuregistrierungen auf der Online-Lernplattform vervielfacht. Die Stiftung reagierte schnell und bot in-

nerhalb kürzester Zeit zusätzliche Online-Angebote zu Themen wie „Ko-Konstruktive Lernbegleitung“, „Philosophieren mit Kindern“ und „Impulse beim Forschen“ an. Seit 2021 können pädagogische Fach-, Lehr- und Leitungskräfte auch über ihre Netzwerke vor Ort an Online-Fortbildungen teilnehmen. Mit dem neuesten Fortbildungsangebot „Stadt, Land, Wald“ lernen pädagogische Fachkräfte Methoden zum Entdecken und Erforschen sowie zum Mitgestalten von Lebensräumen kennen und erhalten Impulse, wie sie das Thema mit Kindern aufgreifen können.

Wissenschaftliche Begleitung und Qualitätsentwicklung

Alle Aktivitäten der Bildungsinitiative werden kontinuierlich wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ pflegt einen offenen Austausch mit Wissenschaft und Fachpraxis und versteht sich als lernende Organisation.

Ein umfangreiches Spektrum an Maßnahmen dient der Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im „Haus der kleinen Forscher“ (siehe Abbildung 1). Das stiftungsinterne Qualitätsmanagement erfasst mit eigenen Evaluationsmaßnahmen und umfassendem Monitoring alle wichtigen Aktivitäten und Angebote. Dafür nutzt die Stiftung verschiedene Feedbacks und Daten aus Befragungen und dem Austausch mit den Beteiligten (wie z. B. anlassbezogene Befragungen der Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren, der Trainerinnen und Trainer sowie der pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräfte); eine Kombination aus quer- und längsschnittlichen Daten ermöglicht den Blick auf die aktuelle Situation und auch auf wichtige Veränderungen in den letzten Jahren. Um auf die Erkenntnisbedarfe der Stiftung flexibel reagieren zu können, werden mehrere Erhebungen mit verschiedenen Zielgruppen zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt.

Die längsschnittliche Perspektive spielt in den internen Evaluations- und Monitoringmaßnahmen der Stiftung eine zunehmend wichtigere Rolle, auch um dem Anspruch einer stärkeren Wirkungsorientierung gerecht zu werden. Mit dem regelmäßig erscheinenden Monitoring-Bericht stellt die Stiftung wichtige Ergebnisse dieser Maßnahmen bereit. So beschreibt der Monitoring-Bericht 2016/2017 auf Grundlage einer Wirkungskette, wie das Fortbildungsangebot der Initiative zur Verbesserung der frühen MINT-Bildung in Deutschland beiträgt (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2017b). Im Monitoring-Bericht 2018/2019 werden die querschnittlichen Analysen fortgeführt und durch Untersuchungsergebnisse im Längsschnitt methodisch ergänzt (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2020a). Weiterführende Analysen dieser Daten zeigen, dass die Teilnahme an einer „Haus der kleinen Forscher“-Fortbildung auch längerfristig auf Ebene des fachdidaktischen Wissens, der Motivation und der Selbstwirksamkeit bei Pädagoginnen und Pädagogen wirkt. Die Effekte einer Fortbildungsteilnahme hängen zudem mit individuellen Eigenschaften der Pädagoginnen und Pädagogen (z. B. Kompetenz-

ausgangsniveau und Berufserfahrung) sowie mit organisationalen Rahmenbedingungen (z. B. MINT-Betreuungsschlüssel) zusammen (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2020a, 2022).

Die inhaltliche (Weiter-)Entwicklung neuer Stiftungsangebote erfolgt stets fachlich fundiert und in Kollaboration mit der Wissenschaft; neue Stiftungsangebote werden gemeinsam und im Austausch mit der Praxis entwickelt und getestet. In Zusammenarbeit mit Pädagoginnen und Pädagogen aus Kitas sowie aus Horten und Grundschulen findet für jedes neue Fortbildungsangebot eine ausführliche Pilotierung statt, bevor die Fortbildungskonzepte und Materialien in den regionalen Netzwerken verbreitet werden. Dabei prüfen die mitwirkenden pädagogischen Fach-, Lehr- und Leitungskräfte erste Praxisideen auf ihre Umsetzbarkeit und geben Feedback zu den Unterstützungsangeboten der Stiftung. Die Fortbildungskonzepte werden auf Basis dieser Rückmeldungen überarbeitet und weiterentwickelt.

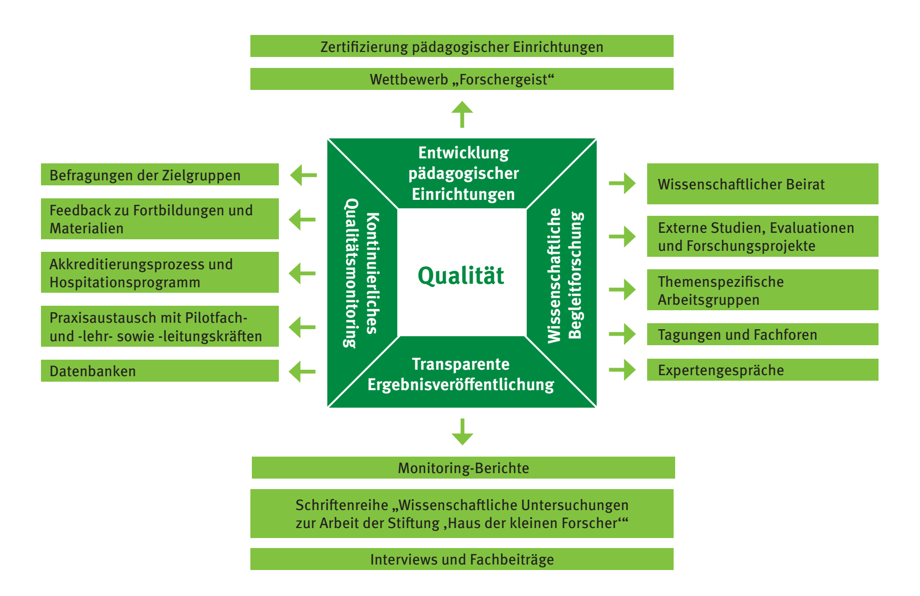


Abbildung 1. *Übersicht der Maßnahmen zu Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Stiftungsangebote*

Auf Einrichtungsebene ist die Zertifizierung als „Haus der kleinen Forscher“ ein weiteres wichtiges Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2020b). Über die Vergabe des Zertifikats entscheidet die Stiftung in einem standardisierten Verfahren, das in Anlehnung an das Deutsche Kindergarten Gütesiegel und unter Beteiligung eines Teams aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (Yvonne Anders, Christa Preissing, Ursula Rabe-Kleberg, Jörg Ramseger und Wolfgang Tietze) entwickelt wurde. Die Reliabilität und Validität des Zertifizierungsverfahrens für Kitas wurden in einer

externen wissenschaftlichen Studie bestätigt (Anders & Ballaschk, 2014). Die Zertifizierung als „Haus der kleinen Forscher" ist ein kostenfreies Verfahren zur Erfassung und Steigerung der pädagogischen Qualität bei der Umsetzung von MINT-Bildungsinhalten. Durch die Beantwortung der Fragen im Zertifizierungsfragebogen und die darauffolgende ausführliche Rückmeldung der Stiftung mit praktischen Anregungen und Tipps werden Kitas, Horte und Grundschulen in ihrer Qualitätsentwicklung unterstützt. Eine Folgezertifizierung kann alle zwei Jahre erfolgen und ermöglicht die langfristige Verankerung und Weiterentwicklung der Bildungsqualität auf Einrichtungsebene.

Mit dem bundesweiten Kita-Wettbewerb „Forschergeist" würdigten die Deutsche Telekom Stiftung und die Stiftung „Haus der kleinen Forscher" von 2012 bis 2020 das Engagement der Kita-Fachkräfte sowie die Qualität der Einrichtungen und motivierten sie weiter zur frühpädagogischen Bildungsarbeit im MINT-Bereich. Im September 2019 riefen die Initiatoren den „Forschergeist"-Wettbewerb bereits zum fünften Mal aus. Gesucht und in 2020 prämiert wurden herausragende Projekte, die Kinder für die Welt der Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik sowie einer Bildung für nachhaltige Entwicklung begeistert haben. Die prämierten Projekte wurden für jeden der fünf Wettbewerbe dokumentiert und veröffentlicht, damit sie als gute Beispiele auch andere Fachkräfte für das Forschen und Entdecken in der Kita begeistern (Deutsche Telekom Stiftung & Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2021).[4]

Neben einem kontinuierlichen Monitoring zu Zwecken der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung wird die Stiftungsarbeit im Rahmen einer langfristig angelegten externen Begleitforschung mit renommierten Partnern fachlich fundiert und in Forschungsprojekten evaluiert. Zwei unabhängige Forschungsgruppen untersuchten von 2013 bis 2017 die naturwissenschaftlichen Bildungswirkungen in der frühen Kindheit (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2018b).[5] Ziel des ersten Forschungsprojekts „Early Steps Into Science" (kurz: EASI Science, gefördert von der Stiftung „Haus der kleinen Forscher" und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung) war es, Erkenntnisse über Wirkungen früher naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf naturwissenschaftliche Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kitas zu gewinnen. Die Ergebnisse zeigen, dass pädagogische Fachkräfte mit naturwissenschaftlichen Fortbildungen über ein höheres Fachwissen und mehr fachdidaktische Kenntnisse verfügen als eine Vergleichsgruppe ohne Fortbildungen. Zudem sind Motivation zu und Interesse an naturwissenschaftlicher Bildung fortgebildeter Pädagoginnen und Päd-

---

4 *Die Dokumentation der prämierten Projekte beim Forschergeist 2012, 2014, 2016, 2018 und 2020 sind zu finden unter forschergeist-wettbewerb.de.*

5 *Mehr Informationen finden Sie unter www.haus-der-kleinen-forscher.de in der Rubrik Wissenschaftliche Begleitung.*

agogen größer. Auch die Kinder zeigen mehr Lernfreude, Interesse an Naturwissenschaften sowie Selbstvertrauen in ihr eigenes Können, wenn ihre Kita einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt hat (Steffensky et al., 2018). Das zweite Forschungsprojekt „Early Steps Into Science and Literacy“ (kurz: EASI Science-L, gefördert von der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, der Baden-Württemberg Stiftung und der Siemens Stiftung) untersuchte sprachliche Bildungswirkungen und die Interaktionsqualität im Kontext naturwissenschaftlicher Bildungsangebote. In der Studie konnte gezeigt werden, dass sich forschendes Lernen gut für die Sprachbildung eignet. Fachkräfte mit naturwissenschaftlichen Fortbildungen gestalten sprachlich anregendere Lerngelegenheiten für Kinder als Fachkräfte ohne Fortbildungen in diesem Bereich. Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder sind größer, wenn die sie betreuenden Fachkräfte zuvor eine kombinierte Fortbildung zu Naturwissenschaften und Sprache der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ besucht haben. Zudem zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen der durch die Fachkraft gestalteten naturwissenschaftsbezogenen Prozessqualität und den naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Kinder (Rank et al., 2018).

Mit Blick auf die bedarfsorientierte Angebotsentwicklung förderte die Stiftung von 2017 bis 2019 gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung eine Studie zu den „Entwicklungsverläufen von pädagogischen Fach- und Lehrkräften in der frühen MINT-Bildung“ (kurz: EpFL MINT). Ziel der Studie war zu untersuchen, wie sich selbstwahrgenommene Entwicklungen pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in Bezug auf die Professionalisierung im MINT-Bereich beschreiben lassen und ob verschiedene Phasen oder prägende Ereignisse eine besondere Rolle in der professionellen Entwicklung der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte spielen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Anzahl der besuchten Fortbildungen der Initiative „Haus der kleinen Forscher“ von zentraler Bedeutung für die professionelle Entwicklung in der frühen MINT-Bildung ist. Die Fortbildungen unterstützen die Pädagoginnen und Pädagogen zudem dabei, Hemmnisse gegenüber dem Forschen zu MINT-Themen abzubauen (Skorsetz, Öz, Schmidt & Kucharz, 2020).

Die Stiftung nutzt die Erkenntnisse der Studien für eine systematische Reflexion ihrer bestehenden Bildungsangebote und die wirkungsorientierte Entwicklung zukünftiger Fortbildungen. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung veröffentlicht die Stiftung transparent in der wissenschaftlichen Schriftenreihe; alle Publikationen sind zudem über die Webseite frei verfügbar.[6]

---

6 *Alle Ergebnisse und Publikationen zur wissenschaftlichen Begleitung sind als PDF verfügbar unter: www.haus-der-kleinen-forscher.de, Rubrik „Wissenschaftliche Begleitung“. Alle Ergebnisse der externen Begleitforschung werden zudem in der vorliegenden wissenschaftlichen Schriftenreihe veröffentlicht. Eine Übersicht der bisher erschienenen Bände befindet sich auf www.haus-der-kleinen-forscher.de bzw. am Ende dieses Bandes.*

Ein Wissenschaftlicher Beirat berät die Stiftung zu Forschungsfragen sowie zur fachlichen Fundierung des Stiftungsangebots. Er setzt sich aus unabhängigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlicher Fachgebiete zusammen und spricht Empfehlungen an den Vorstand und den Stiftungsrat aus. Die Mitglieder des Beirats sind hochkarätige Expertinnen und Experten relevanter Fachdisziplinen und werden jeweils für drei Jahre berufen. Von 2021 bis 2023 sind dies folgende Mitglieder:

- Vorsitz: Prof. Dr. Mirjam Steffensky, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften
- Prof. Dr. Yvonne Anders, Universität Bamberg, Lehrstuhl für Frühkindliche Bildung und Erziehung
- Prof. Dr. Nadine Bergner, TU Dresden, Didaktik der Informatik
- Prof. Dr. Fabienne Becker-Stoll, Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP), München
- Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Universität Münster, Erziehungswissenschaft
- Prof. Dr. Marcus Hasselhorn, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt am Main, Abteilung Bildung und Entwicklung
- Prof. Dr. Bernhard Kalicki, Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI), München, Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, und Evangelische Hochschule Dresden, Lehrstuhl für Frühkindliche Bildung
- Prof. Dr. Olaf Köller, Leibniz-Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN), Kiel, und Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
- Prof. Dr. Nina Kolleck, Universität Potsdam, Erziehungs- und Sozialisationstheorie
- Prof. Dr. Armin Lude, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Abteilung Biologie, Schwerpunkt Bildung für nachhaltige Entwicklung
- Prof. Dr. Jörg Ramseger, Freie Universität Berlin, Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe
- Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Universität Bamberg, Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik
- Prof. Pia S. Schober, Universität Tübingen, Lehrstuhl für Soziologie mit Schwerpunkt Mikrosoziologie / Dr. Ludovica Gambaro, Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, Wiesbaden

- Prof. Dr. Christian Wiesmüller, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Abteilung für Physik und Technische Bildung, und Deutsche Gesellschaft für Technische Bildung (DGTB), Ansbach
- Prof. Dr. Bernd Wollring, Universität Kassel, Didaktik der Mathematik

2 Kita-Entwicklung – Wieso, weshalb, warum?

Der Besuch einer Kindertagesstätte hat positive Effekte auf Kinder. Entdeckend-forschendes Lernen, Sprachentwicklung, soziale Kompetenzen, ein Bewusstsein für nachhaltige Entwicklung und vieles mehr können in Kitas gefördert werden (Anders, 2013; Loeb, Bridges, Fuller, Rumberger & Bassok, 2005; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). Zugleich sind Einrichtungen der frühkindlichen Bildung mit einer Vielzahl von Herausforderungen konfrontiert. Die Anzahl der Betreuungsplätze steigt, die Zahl der Erzieherinnen und Erzieher wächst aber nicht im gleichen Maße mit. So stand die Vorstellung des Fachkräftebarometers der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021) unter dem Titel „Frühe Bildung zwischen Expansion und Fachkräftemangel“. Die Anforderungen an die Qualität von Bildung, Betreuung und Erziehung steigen ebenfalls: Gesetzliche Vorgaben, Ansprüche vonseiten der Eltern, Dokumentationspflichten und regelmäßige Evaluationen stellen große Herausforderungen an Kita-Fachkräfte, Leitungen und Träger.

Wie im vorangegangenen Kapitel deutlich wird, bietet die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ vielfältige Bildungsangebote, um pädagogische Fach- und Leitungskräfte in der Kita fit zu machen für gute MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Band 10 dieser Schriftenreihe (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2018b) wurde empirisch dargestellt, wie die Fortbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte wirken. In den EASI-Science-Studien konnte gezeigt werden, „dass pädagogische Fachkräfte mit naturwissenschaftlichen Fortbildungen über ein höheres Fachwissen und mehr fachdidaktische Kenntnisse verfügen als eine Vergleichsgruppe ohne Fortbildungen. Zudem sind Motivation zu und Interesse an naturwissenschaftlicher Bildung fortgebildeter Erzieherinnen und Erzieher größer. Auch die Kinder zeigen mehr Lernfreude, Interesse an Naturwissenschaften sowie Selbstvertrauen in ihr eigenes Können, wenn ihre Kita einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt hat“ (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2018b, S. 253).

Über die Qualifizierung von einzelnen Fach- und Leitungskräften hinaus hat sich die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ zum Ziel gesetzt, Kitas auf ihrem Weg als „Haus der kleinen Forscher“ zu unterstützen. Damit sich die gesamte Einrichtung entwickeln kann und MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung vom gesamten Team getragen und gestaltet wird, benötigen Kitas noch mehr. So lautete eine Empfehlung der Forschungsgruppen EASI Science (Steffensky et al., 2018) und EASI Science-Literacy (Rank et al., 2018) an die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Bildungsqualität und Implementation früher MINT-Bildung *in den Einrichtungen* stärker in den Blick zu nehmen. Mit Blick auf die Organisation kann

der Lerntransfer von Fachkräften in ihren Alltag und in das Kita-Team unterstützt werden. Durch gezielte Organisationsentwicklung kann das Fortbildungsangebot noch nachhaltiger genutzt werden und die Bildungsqualität in den Einrichtungen steigen.

Seit 2020 fördert die Stiftung daher gemeinsam mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung das Modellprogramm „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität. Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden". Mit diesem Kita-Programm nimmt die Stiftung die Einrichtungen als ein Gesamtsystem in den Blick und setzt auf einen Weiterbildungsansatz, der personenbezogene und organisationale Aspekte miteinander verschränkt und berücksichtigt, dass sich die Art der Führung und Organisation einer Einrichtung auf die pädagogische Arbeit in dieser Einrichtung auswirkt (Deutsches Jugendinstitut & Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, 2014; Strehmel & Ulber, 2017). Während der Modellphase (2020–2022) wird das Programm „KiQ" sowohl von der Stiftung evaluiert als auch von einer externen Forschungsgruppe wissenschaftlich begleitet. Ziel ist es, wichtige Erkenntnisse hinsichtlich der Erfolgsindikatoren für eine Implementierung des entdeckenden und forschenden Lernens in Kitas zu gewinnen. Weiterhin sollen Empfehlungen zu einer zukünftigen Verankerung des Konzepts im regelmäßigen Qualifizierungsangebot der Stiftung und ihrer gleichnamigen Fortbildungsinitiative „Haus der kleinen Forscher" abgeleitet werden (Stiftung Haus der kleinen Forscher, in Vorb.).

Zusätzlich hat die Stiftung gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung GmbH das Kooperationsprojekt Forum KITA-Entwicklung ins Leben gerufen. Es beschäftigt sich mit den theoretisch-empirischen Grundlagen von Kita-Entwicklung und sucht nach Antworten, was Organisationsentwicklung für den besonderen Bereich Kita bedeuten und zur Weiterentwicklung von Bildungsqualität beitragen kann.

2.1 Forum KITA-Entwicklung

Kindertageseinrichtungen stehen im Spannungsfeld zwischen gestiegenen Erwartungen und Strukturen, die eine eigenständige Entwicklung von Kitas oft eher hemmen, als sie bei einer Entfaltung ihrer Potenziale zu unterstützen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Bertelsmann Stiftung, 2022; Buhl, Freytag & Iller, 2016; Fuchs-Rechlin & Smidt, 2015). In Fachdebatten wird häufig betont, **was** sich ändern soll – unklar bleibt



aber zumeist, **wie** Kitas und ihre Akteurinnen und Akteure Veränderung selbst gestalten können. Die Pandemiesituation hat die Frage nach einem Umgang mit und der Gestaltung von Veränderungsprozessen sichtbarer gemacht. Kitas brauchen Strategien und Handlungswissen, wie sie produktiv mit hohen Erwartungen und einem ständigen Wandel umgehen können, um Kinder gut in ihrer Entwicklung zu begleiten.

Das Forum KITA-Entwicklung stellt sich daher die Frage, ob und wie Einrichtungen durch Kita-Entwicklung selbst Strategien erarbeiten können, die zu einer Qualitätsentwicklung u. a. in der pädagogischen Arbeit und einer höheren Arbeitszufriedenheit führen. Ausgehend von der Annahme, dass Ansätze der Organisationsentwicklung (OE) Chancen für einen aktiven Umgang mit Veränderungen bieten, sofern sie an die Besonderheiten des Feldes angepasst werden, untersucht das Forum, wie Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in Kitas angeschoben und partizipativ gestaltet werden können.

Ziel einer partizipativen Kita-Entwicklung ist es, die Potenziale der Akteurinnen und Akteure zu entfalten und damit die Selbststeuerungsfähigkeit von Einrichtungen zu befördern. Organisationsentwicklung ist damit ein Thema, das im Bereich Kita bereichernd sein kann, allerdings bisher noch wenig diskutiert oder gar beforscht wurde. Mit dem Forum KITA-Entwicklung gehen die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ und die Robert Bosch Stiftung der Frage nach: Wie kann Organisationsentwicklung zur Qualitätsentwicklung in Kitas beitragen?

Während die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ mit der Antwort auf diese Frage Kitas noch besser dabei unterstützen möchte, eine qualitativ hochwertige MINT-Bildung für nachhaltige Entwicklung in ihrer Einrichtung Kita zu verankern, bringt die Robert Bosch Stiftung zudem Wissen und Erfahrungen zum Thema Schulentwicklung ein, das in Schulen zu positiven Veränderungen geführt hat und auch in der Kita Nutzen bringen könnte. Beide Stiftungen möchten Ergebnisse zur Fachfundierung zusammentragen, Handlungsempfehlungen ableiten und die Bedeutsamkeit und Potenziale von Organisationsentwicklung in Kitas aufzeigen. Denn in ihrer Arbeit mit pädagogischen Fachkräften und Kita-Leitungen stellen beide Stiftungen immer wieder fest: Es besteht ein großer Wissensbedarf zu der Frage, wie Prozesse der frühkindlichen Bildung in Einrichtungen gestaltet und gestärkt werden können. Mit dem Forum KITA-Entwicklung wollen die Projektpartner dazu beitragen, gemeinsam mit den verantwortlichen Akteurinnen und Akteuren Erfahrungen, Qualitätsbegriffe und Zukunftsbilder für das System der frühkindlichen Bildung zu erschließen und dadurch die Qualitätsentwicklung in Kitas, anwendbar für verschiedene Bildungsbereiche, voranzutreiben. Ziel des Forums ist die Gewinnung und Bündelung von Wissen und das Erkennen wirksamer Handlungsansätze, um Kitas in ihrer Entwicklung als Bildungsorte zu unterstützen. Die entstandenen Erkenntnisse des Forums sind dabei über die MINT-Bildung hinaus

auch für andere Bildungsbereiche, z. B. die künstlerische oder die sprachliche Bildung, relevant.

Die Initiatorinnen des Forums KITA-Entwicklung (Projektlaufzeit März 2019 bis Februar 2023) gaben sich das Motto „Verstehen. Vernetzen. Verändern". Damit sind drei Zieldimensionen des Projektes angesprochen. Ein Schwerpunkt war es damit, eine fachliche Grundlage für Kita-Entwicklung zusammenzutragen und auszuwerten (Verstehen). Hierzu gehören die vorliegenden Expertisen sowie eine umfassende Situationsanalyse des Projektes, in die Erkenntnisse des Fachdiskurses und empirischer Studien einflossen. Die Projektergebnisse wurden im Austausch immer wieder überprüft. So suchten die Stiftungen in einer Reihe von Fachgesprächen, Konferenzen und anderen Austauschformaten den Dialog mit Akteurinnen und Akteuren aus allen Bereichen, die zum System der frühkindlichen Bildung gehören (Vernetzen). Durch diesen Austausch konnte einerseits ein umfassendes Bild entstehen, inwiefern Maßnahmen der Organisationsentwicklung zur Steigerung der Bildungsqualität in Einrichtungen der Frühpädagogik beitragen können. Andererseits kann die Vernetzung verschiedener Akteurinnen und Akteure aller Ebenen des Systems selbst als Maßnahme der Organisationsentwicklung begriffen werden. Dem „Verändern" ist darüber hinaus die Entwicklung eines Produkts zur Unterstützung des Lerntransfers in Kitas als einer wichtigen Komponente von Kita-Entwicklung (siehe Fazit und Ausblick, in diesem Band) zuzurechnen.

2.2 Entstehung der vorliegenden Expertisen

Um Konzepte und Aktivitäten vom Kita-Entwicklung fachlich zu untermauern und den Dialog wissenschaftlich zu bereichern, hat das Forum KITA-Entwicklung die Erstellung verschiedener Expertisen ausgeschrieben. Diese sollen die theoretisch-empirische Grundlage für die weitere Arbeit der Stiftungen und Entwicklung von Maßnahmen für die Praxis bilden. Die Expertisen bereiten den vorhandenen Stand der Wissenschaft zielgerichtet zu den Fragen des Projekts auf. Geklärt werden sollte insbesondere,

- wie sich Organisationsentwicklung definieren lässt, auch in Abgrenzung zu anderen Konzepten wie Qualitäts- oder Changemanagement,
- welche Besonderheiten das System Kita aufweist und was Organisationsentwicklung in diesem Bereich bedeuten kann,
- welche Beispiele es in der Praxis bereits gibt, die als Kita-Entwicklung eingeordnet werden können, und was wir aus diesen lernen können,

- welche Erfahrungen in anderen Ländern zu Kita-Entwicklung gemacht wurden und was sich aus diesen für Deutschland ableiten lässt,
- welche Rolle Leitungskräfte in Organisationsentwicklungsprozessen spielen und welche Form von Leitung für Kita-Entwicklung förderlich ist.

Insgesamt sind im Projekt Forum KITA-Entwicklung vier Expertisen zu Kita-Entwicklung entstanden:

Peter Cloos, Carola Iller (Universität Hildesheim), Stephanie Simon und Jessica Prigge (Technische Universität Dortmund) setzen sich in ihrer Expertise mit der Frage auseinander: **„Was macht Organisationsentwicklung im Bereich Kita aus?“.** Daniela Ulber (HAW Hamburg) und Dagmar Bergs-Winkels (ASH Berlin) betrachten **„Internationale Perspektiven auf Organisationsentwicklung in Kitas“.** Petra Strehmel (HAW Hamburg) gibt Antworten auf die Frage **„Wie können Organisationsentwicklungsprozesse in Kitas professionell gestaltet werden?“,** und Itala Ballaschk (Fachhochschule Südwestphalen) schreibt **„Zur Rolle von Leitungskräften als Organisationsentwickler:innen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen“.**

Die Expertisen wurden 2022 in drei Online-Veranstaltungen vorgestellt und mit einem gemischten Publikum aus Kita-Praxis, Wissenschaft, Aus- und Weiterbildung sowie Politik diskutiert.[7]

Die Expertisen von Cloos et al. sowie von Ulber und Bergs-Winkels werden in diesem Band 14 der Schriftenreihe „Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung ‚Haus der kleinen Forscher‘“ veröffentlicht, die Expertisen von Strehmel und Ballaschk im Folgeband 15.

Der vorliegende Band 14 ist folgendermaßen aufgebaut: Nach einer Einleitung zur Stiftungsarbeit und zum Thema Kita-Entwicklung (Kapitel 1 und 2) werden die zentralen Fragestellungen und Ergebnisse der Expertisen (Kapitel 3) dargestellt. Es folgen die beiden ausführlichen Expertisen (Beiträge A und B). Welche Empfehlungen sich aus den wissenschaftlichen Erarbeitungen ableiten lassen und wie diese in die weitere Arbeit der Stiftungen einfließen, wird im abschließenden Kapitel „Fazit und Ausblick“ dargestellt.

---

7 *Die jeweiligen Vorträge sind im Rahmen von kurzen Blog-Artikeln unter folgendem Link verfügbar: http://www.hdkf.de/blog-fke.*

Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Stiftung Haus der kleinen Forscher



Zusammenfassung zentraler Ergebnisse

Beide hier vorgestellten Expertisen zeigen: Organisationsentwicklung (OE) als Begriff wird nicht einheitlich verwendet. Dennoch lassen sich Kernmerkmale herausarbeiten, die mit dem Konzept OE verbunden werden. Zum theoretischen Fundament nach Kurt Lewin gehört die Erkenntnis, dass die Organisation gute Leistungen erbringt, wenn die Arbeitsmotivation und Qualität des Arbeitslebens gut sind. Es geht also darum, gleichzeitig die Ziele der Organisation und ihrer Mitglieder zu erreichen. Sowohl laut Cloos et al. als auch Ulber und Bergs-Winkels ist OE im Kern ein *partizipatives Konzept*. Das bedeutet auch, dass OE *ganzheitlich orientiert* ist. Neben Strukturen, Ressourcen und Personal werden auch soziale Prozesse, Kultur und Werte in den Blick genommen. Das ganze System wird einbezogen. Darüber hinaus verfolgt Organisationsentwicklung einen *Plan* und ist auf *Kontinuität* ausgerichtet, es geht bei der Entwicklung also nicht um Projekte, sondern um dauerhafte und nachhaltige Veränderung. Was bedeutet es, wenn Organisationsentwicklung auf Kitas bezogen wird?

Drei zentrale Erkenntnisse ergeben sich aus den Expertisen:

1. Kitas sind Organisationen in einem größeren System

Kitas sind anders verfasst, als eine Organisation z. B. in der Betriebswirtschaftslehre gedacht wird. Diese Erkenntnis zeigt sich deutlich in beiden hier vorgestellten Expertisen. Im Mehrebenensystem des Bildungs- und Sozialwesens können Kitas nicht losgelöst agieren. Sie sind stark beeinflusst von politischen Entscheidungsträgern und kommunaler Verwaltung, der Kita-Träger-Landschaft, Fachberatung Aus-, Fort- und Weiterbildung, Wissenschaft, dem sozialen und kulturellen Umfeld sowie Familien und Kindern.

Kita-Entwicklung kann daher nicht bedeuten, dass das Konzept Organisationsentwicklung „einfach so" auf Kindertageseinrichtungen übertragen wird. Es ist wichtig, die Besonderheiten des Feldes zu berücksichtigen. Cloos et al. stellen in Kapitel 1 ihres Beitrags (Beitrag A in diesem Band) heraus, dass Kindertageseinrichtungen einem besonders dynamischen Wandel unterliegen. Welchen Auftrag Kitas haben, wie sie gesteuert werden und wie sie organisiert sind – diese grundsätzlichen Faktoren sind über die vergangenen Jahrzehnte in Bewegung und eine Stabilisierung zeichnet sich nicht ab. Fachkräfte und Träger, Familien und Kinder sind dabei nicht nur dem Wandel ausgesetzt, sie gestalten ihn auch selbst mit, wobei häufig eine gemeinsame Perspektive und langfristige Planung fehlen. Organisationsentwicklung sollte also das Ziel haben, dass die Einrichtungen, aber auch das System den Wandel besser und gemeinsamer gestalten können.

Auch Ulber und Bergs-Winkels stellen in ihrer Expertise (Beitrag B in diesem Band) fest, dass Kitas stärker als andere Organisationen in einem System mit weiteren Organisationen und Stakeholdern verwoben sind. Durch die Vorgaben aus der Politik und durch Kita-Träger sind Kindertageseinrichtungen extern gesteuert. Sie stellen außerdem fest, dass die Vernetzung zwischen den Ebenen im internationalen Bereich teilweise stärker ist: So ist bspw. die Politik stärker mit den Kitas im Austausch, wissenschaftliche Einrichtungen unterstützen Kitas teilweise direkt. Es gilt also, die unterschiedlichen Perspektiven des Systems Kita miteinander ins Gespräch zu bringen. Da Organisationsentwicklung auf „das gesamte System oder seine Teilsysteme“ (Kapitel B 2, S. 120) wirkt, ist das Konzept gut geeignet, diese Herausforderung anzugehen.

Kitas haben in diesem System außerdem spezifische Aufträge und gesellschaftliche Erwartungen, die an sie gestellt werden (siehe Abschnitt A 1.2) und sie von anderen Organisationen stark unterscheiden: Sie sollen nicht nur betreuen, pflegen und schützen, sondern auch einen Bildungsauftrag erfüllen (§ 22 SGB VIII) und Maßnahmen zur Qualitätssicherung erbringen (§ 79a SGB VIII), wobei methodisch auf das junge Alter der Kinder geachtet werden muss. Cloos et al. zeigen, dass Domänen wie Sprache und Gesundheit dabei besonders herausgehoben sind, weil sie auch im Zusammenhang mit zukünftiger gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit der Kinder stehen, was eine weitere Erwartung ist, die Kitas erfüllen sollen. Die Zusammenarbeit mit Familien steht in einem Spannungsfeld. Kitas sollen einerseits eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Familien anstreben, andererseits aber auch die Familie durch eine eigene Erziehung ergänzen und im Sinne von Kinderschutz Familien durchaus auch kontrollieren. Für diese Aufgaben und für die Arbeit mit verschiedenen Schnittstellen im System sind hohe soziale Kompetenzen nötig, denn es müssen immer wieder Interessen von verschiedenen Beteiligten ausgehandelt werden.

2. Was Kita-Entwicklung im Vergleich zu anderen Konzepten bringt

Das Konzept Organisationsentwicklung passt zum pädagogischen Feld: Mit seiner partizipativen, ganzheitlichen Ausrichtung spiegeln sich hier geradezu pädagogische Konzepte wie Inklusion und Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen des Kindes. Cloos et al. finden in ihrer Praxisanalyse (siehe Kapitel A 3) insbesondere Anknüpfungspunkte aus den Bereichen Naturwissenschaften, Gesundheitsprävention, Sozialraumorientierung und Förderung von Inklusion und Diversität. Zu diesen inhaltlichen Bereichen werden Projekte in Kitas, die eine große Nähe zu Organisationsentwicklung haben, aufgeführt und beschrieben.

Besser bekannt und weit verbreitet sind im Bereich der Kindertageseinrichtungen allerdings Ansätze des Qualitätsmanagements (QM), die größtenteils



betriebswirtschaftliche Wurzeln haben. Sie zielen darauf ab, die Qualität von Kitas im Sinne von Ergebnissen (Outcomes) zu verbessern. So hat sich etabliert, dass Kitas sich selbst intern evaluieren oder extern evaluiert werden, um Bereiche festzustellen, in denen sie bereits gute Arbeit leisten bzw. wo Verbesserungsbedarf oder Entwicklungspotenziale bestehen.

In der Praxis verschwimmen die Grenzen zwischen Qualitätsmanagement und Organisationsentwicklung. Einerseits gibt es seit langem Methoden des Qualitätsmanagements, die partizipativ und dialogisch funktionieren und dadurch nahe an der Organisationsentwicklung sind. Andererseits wird aber auch Organisationsentwicklung wie eine Umsetzungsstrategie, wie eine Methode oder ein Projekt verwendet. Das zeigen sowohl die Analysen von Cloos et al. im deutschsprachigen Raum als auch die internationalen Interviews von Ulber und Bergs-Winkels. Die Aspekte von Langfristigkeit, Partizipation und Ganzheitlichkeit werden damit noch nicht häufig eingebracht. Das Konzept kann so nicht seine volle Wirkung entfalten. Denn um die hohen Anforderungen an Kitas zu erfüllen, sind Projekte noch zu kurzfristig und ihre Nachhaltigkeit fraglich.

Weiter gedachte Organisationsentwicklung in Kitas – und damit die Etablierung von Kita-Entwicklung in den Einrichtungen – könnte hingegen Kitas im System stärken und noch besser handlungsfähig im Umgang mit Herausforderungen machen. Was das bedeuten könnte, dazu geben Cloos et al. in Beitrag A, Kapitel 3.3 einige Beispiele. So wie Zukunftskompetenzen in der Schule erworben werden (OECD, 2020), könnte auch die Kita als Organisation entsprechende Kultur und Strukturen entwickeln, die individuelle Kompetenzen fördert und die Organisation stärkt. Dazu braucht es mehr als einzelne Kitas, es braucht das System: Wie bereits dargestellt, kann Organisationsentwicklung das ganze System erfassen und muss nicht bei der Einrichtung oder dem Träger Halt machen. Die Chance liegt gerade darin, dass OE das ganze System einbeziehen und Probleme lösen kann, die nicht in der Kita selbst liegen, sondern in der Zusammenarbeit der verschiedenen Ebenen im System. Hierfür gibt es allerdings noch keine passenden Vorbilder, die auch die Besonderheiten des Systems Kita aufgreifen würden.

3. Was Kita-Entwicklung braucht

Damit Kita-Entwicklung umgesetzt werden kann, muss das Konzept mit seinen Potenzialen bekannt sein (Wissen). Darüber hinaus braucht es Bereitschaft und Motivation zur Umsetzung (Wollen) und entsprechende Fähigkeiten bzw. Methoden und Unterstützung bei der Umsetzung (Können).

Was den ersten Aspekt des Wissens angeht, zeigt die Expertise in Beitrag A, dass der Begriff „Organisationsentwicklung" bisher in der Kita-Praxis noch wenig genutzt wird. Dort, wo er genutzt wird, scheint es ein verkürztes Verständnis zu geben, mit dem das Potenzial nicht ausgeschöpft wird. Es fehlt bisher eine Vorstellung und Vision davon, was Kita-Entwicklung – also Organisationsentwicklung im Feld der Kindertageseinrichtungen – bedeuten kann. Gleichzeitig werden in der Praxis Schritte in Richtung Organisationsentwicklung gegangen, ohne dass diese als Konzept bekannt wäre.

Damit die Beteiligten motiviert sind, Kita-Entwicklung umzusetzen und damit diese Umsetzung auch Erfolg hat, sollte noch genauer konzipiert werden, was Kita-Entwicklung konkret bedeutet. Es fehlt also eine Ausarbeitung, wie Organisationsentwicklung die konkreten Bedarfe, Herausforderungen und Strukturen des Systems Kita aufnehmen kann. An dieser Ausarbeitung sollten im besten Fall verschiedene Perspektiven aus dem System beteiligt sein. Modellversuche der Umsetzung sollten, darin sind sich die Autorinnen und Autoren beider Expertisen einig, wissenschaftlich begleitet sein, damit sich daraus lernen lässt und Weiterentwicklung möglich wird.

In Bezug auf die Bereitschaft zur Umsetzung von Kita-Entwicklung weisen Ulber und Bergs-Winkels in ihrer Expertise zudem auf das Konzept des Capacity Building hin. Dies hat sich in der Schulentwicklungsforschung als Voraussetzung herauskristallisiert, effektive Organisationsentwicklung betreiben zu können. Einrichtungen müssen in der Lage sein, sich mit OE beschäftigen zu können. Dazu müssen entsprechende Strukturen und Kultur vorhanden sein wie eine transformationale, geteilte Führungspraxis und eine lernfreudige Kultur. Auch der Aspekt der Vernetzung spielt eine Rolle: Die Einrichtung allein kann nicht über ihre Bedingungen verfügen. Insofern ist eine Weiterentwicklung im System wichtig, z. B. bei Verwaltung und Trägern.

Für die konkrete Umsetzung hat die Kita-Leitung eine wichtige Rolle. Um diese zu erfüllen, benötigt sie Wissen und Kompetenzen, aber auch entsprechende Strukturen, die ihr Handlungsspielraum geben (siehe Abschnitt B 5.2).

Zudem gibt es zur Umsetzung eine Reihe von nützlichen Methoden. Ulber und Bergs-Winkels weisen z. B. auf Projektmanagement, agile Methoden und Kreativtechniken hin. Cloos et al. schlagen den Index für Inklusion als Instrument für die Selbstdiagnose vor. Weitere Methoden sind in anderen Bereichen bekannt und

erprobt und können für den Bereich Kita evtl. angepasst werden. Möglicherweise eignen sich auch Methoden, die im Kita-Alltag ohnehin eingesetzt werden. Cloos et al. schlagen etwa vor, dass Beobachtungsverfahren als Anlass für Kita-Entwicklung genutzt werden (siehe Schlussfolgerung 7, Kapitel A 5). Für verschiedene Methoden der Umsetzung ist es hilfreich, wenn eine externe Beratung den Prozess unterstützt. Eine Unterstützung durch Supervision, Fachberatungen oder Prozessbegleitungen ist im Bereich Kita schon jetzt zur Umsetzung von Projekten üblich. Für Kita-Entwicklung könnte es hier auch ganz neue Berufsprofile geben, die z. B. gut zwischen den verschiedenen Ebenen im System vermitteln können und deren Zusammenarbeit moderieren. Außerdem wäre eine wissenschaftliche Begleitung wünschenswert, passend zum Konzept OE als partizipativer Forschungsprozess, an dem etwa Träger, Kita-Leitungen und Fachkräfte, aber auch Familien und Kinder mitwirken könnten.

Wenn diese Voraussetzungen gegeben sind, „bietet Organisationsentwicklung als Konzept die Chance, die Kindertageseinrichtung als Organisation neu zu denken, also personale Konstellationen, Trägerkontexte sowie Organisationsstrukturen, -formen und -kulturen und auch die Beziehungen zur organisationalen Umwelt anders und weiterzuentwickeln“ (Schlussfolgerung 4, Kapitel A 5, S. 113).

A Was macht Organisationsentwicklung im Bereich Kita aus?

Peter Cloos, Carola Iller, Jessica Prigge, Stephanie Simon



Abstract

Das System der Kindertagesbetreuung befindet sich in einem epochalen Wandel. Bislang werden Maßnahmen der Organisationsentwicklung (OE) als strategische Interventionen in Organisationen in diesem Feld wenig beachtet. Prominenter als OE sind in der Frühpädagogik komplementäre Konzepte wie Qualitätsmanagement und -entwicklung sowie Evaluation. OE geht darüber hinaus, da die Gestaltung von Arbeitsprozessen, strukturelle Interventionen, Human Ressource Managements und organisationale Transformationen in einem Konzept zusammengefasst werden. Aktuelle Maßnahmen im Feld Kindertageseinrichtungen zeigen die Potenziale auf, wenn an Konzepte der OE angedockt wird. Dies zeigt sich in den Themengebieten Diversität und Inklusion, Naturwissenschaften, Gesundheitsprävention und Bewegung im Setting Kindertageseinrichtung. OE gelingt, wenn Ziele zwischen unterschiedlichen Stakeholdern – Kindern, Familien, Fachkräften, Trägern, Unterstützungssystemen, Verwaltung und weiteren Organisationen sowie Politik – ausgehandelt, gemeinsam verantwortet und reflektiert werden.

1 Verortung der Organisation „Kita“ im Mehrebenensystem des Bildungs- und Sozialwesens

1.1 Kindertageseinrichtungen im Wandel

Das System der Kindertagesbetreuung befindet sich in einem epochalen Wandel (aktuell König, 2021). Der Wandel geschieht mit einer Dynamik, die in dieser Form in kaum einem anderen pädagogischen Handlungsfeld zu beobachten ist. Mit diesem Wandel „gehen veränderte Erwartungen an die professionellen Leistungen von denjenigen einher, die die Bildung, Betreuung und Erziehung im Kita-Betreuungssystem gestalten, planen und koordinieren sowie deren Qualität im Rahmen von Fort- und Weiterbildung sowie (hoch-)schulischer Qualifizierung sichern und weiterentwickeln“ (Cloos, 2021, S. 136). Für die Fragestellung dieser Expertise ist es besonders relevant, diesen Wandel im Kontext von Organisationsentwicklung (OE) zu berücksichtigen. Würde Organisationsentwicklung diesen Wandel nicht beachten und nicht die damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen einbeziehen, liefe sie Gefahr, vorhandene Potenziale nicht ausschöpfen zu können.

Kindertageseinrichtungen sind nicht nur in diesen Wandel eingebunden, sondern sind einschließlich ihrer Organisationsmitglieder (Kinder, Eltern, Fachkräfte, Träger etc.) Akteur*innen dieses Wandels. Diese vielfältige Akteursschaft ist im Feld der Kindertageseinrichtungen nicht nur als normative Figur aufzufassen, sondern ergibt sich aus dem spezifischen Beziehungsgefüge der Kinder- und Jugendhilfe, die „nach partnerschaftlichen Grundsätzen“ organisiert ist und eine Aushandlung zwischen Leistungsberechtigten, -erbringern und -anbietern erfordert (Rätz-Heinisch, Schröer & Wolff, 2009, S. 69). Diese Beziehungskonstellation ist zusätzlich eingebunden in eine Vielzahl an organisationalen Beziehungsnetzwerken. Mit dem Wandel verändern sich die Muster kindlichen Aufwachsens, die familiären Sorgeverhältnisse, Anforderungen an Fachkräfte und das gesamte System der pädagogischen Dienstleistungserbringung im Kontext früher Bildung. Im Folgenden wird dieser Wandel skizziert und anschließend in Bezug auf seine Bedeutung für die Organisationsentwicklung befragt.

1.2 Wandel der Aufträge

Obschon die Organisation Kindertageseinrichtung rechtlich der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet ist, wird sie heute vermehrt innerhalb des Bildungssystems platziert. Aufbauend auf den Bildungsreformen der 1970er-Jahre und angestoßen durch die Debatten in Nachfolge der ersten PISA-Studie werden Kindertageseinrichtungen zunehmend als erste Stufe des öffentlichen Bildungswesens beschrieben und dem Elementarbereich zugeordnet (Fthenakis, 2003). Dass sie zugleich im Bildungs- und Sozialwesen verankert werden, hat ein multifunktionales Anforderungsprofil der Kindertageseinrichtungen zur Konsequenz (Honig, 2004; Cloos, 2016). Der multifunktionale Charakter der Kindertagesbetreuung besteht darin, dass im Sinne von Arbeitsmarktpolitik das Potenzial (hochqualifizierter) Eltern durch Betreuungsangebote für den Arbeitsmarkt genutzt, im Sinne von Sozialpolitik Teilhabemöglichkeiten verbessert sowie herkunftsbedingte soziale Ungleichheiten kompensiert und im Sinne von Bildungspolitik allen Kindern eine qualitativ hochwertige Bildung und damit „Startchancengleichheit" ermöglicht werden soll. Dies soll aus ökonomischer Perspektive wirtschaftliche Prosperität garantieren.

Der multifunktionale Charakter wird in der Regel unter der Trias frühe Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) zusammengefasst. Mit den drei Begriffen Bildung, Erziehung und Betreuung wird jedoch nur unzureichend und auch theoretisch unscharf das Portfolio der Aufgaben abgedeckt, die an Kindertageseinrichtungen herangetragen werden. Im Spannungsfeld von Intervention und Prävention geht es hier bspw. auch um Care-Aufgaben und Kinderschutz, um die öffentliche Gewährleistung von Teilhabegerechtigkeit und um Gesundheitsprävention. Aus diesen Strängen fließen unterschiedliche Anforderungen an die Organisationen sowie an die in ihr tätigen Fachkräfte zusammen. So wird auch unter dem Begriff der Betreuung ein Bündel an Aufgaben genannt: Neben der Betreuungsfunktion der Kindertageseinrichtungen, welche familien- und arbeitsmarktpolitisch als Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit gefasst wird, kommen Aufgaben der Aufsicht, der Sorge bzw. des Schutzes, der Pflege und der Versorgung hinzu (Bilgi, Sauerbrey & Stenger, 2020).

Zudem wird Kindertageseinrichtungen eine familienergänzende Erziehungs- und Sozialisationsfunktion zugeschrieben. Erziehung kann dabei auch sehr unterschiedlich aufgefasst werden, als beiläufige gesellschaftliche Reproduktion, z. B. über den Austausch im Peer-Kontext, als mehr oder weniger direkte Vermittlung von Normen und Werten durch die Fachkräfte oder – kritisch formuliert – als Sozialdisziplinierung.

Im Nachgang der ersten PISA-Studie sind Kindertageseinrichtungen und damit die pädagogischen Programme zunehmend aufgefordert, Bildung als Aufgabe stärker in den pädagogischen Alltag zu integrieren, dies entlang von bereichs-



spezifischen Bildungsthemen zu operationalisieren und dabei auch „Startchancengleichheit“ unter den Kindern in Hinblick auf den Schuleintritt zu ermöglichen. Es soll ein stärkerer Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheiten über formale und informelle Bildungsangebote geleistet werden. Im Kontext der heterogenen „Bildungsaufträge“ (Reyer, 2015) von Kindertageseinrichtungen schwanken Ansätze zwischen einer Orientierung an der Selbsttätigkeit der Kinder, an der hohen Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen und an Zielen kompensatorischer Förderung (Zehbe, 2021).

Mit der Stärkung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen kommt dem Begriff der Förderung im Kontext themenspezifischer Förderprogramme eine zunehmende Bedeutung zu. Diese Programme spielen eine zentrale Rolle bei der Transformation des Handlungsfeldes; dies ist in anderen (sozial-)pädagogischen Handlungsfeldern in dieser Form nicht zu beobachten. Unterschieden wird hier zwischen a) einer allgemeinen, auf kognitive und sozial-emotionale Kompetenzen fokussierende oder einer domänenspezifischen Förderung sowie b) einer angebotsorientierten oder alltagsintegrierten Förderung. Die Ebenen a) und b) werden auf unterschiedliche Weise miteinander kombiniert (Kluczniok, Roßbach & Große, 2010). Die Förderprogramme fokussieren domänenspezifisch in den letzten Jahren insbesondere verschiedene Bildungs- bzw. Kompetenzbereiche, auch mit Blick auf die Anschlussfähigkeit von Kindertageseinrichtung und Schule. Es existieren kompensatorische Programme (Schmidt & Smidt, 2014), deren Ziel es ist, mit einem Risiko markierte familiale bzw. herkunftsbedingte Sozialisationserfahrungen auszugleichen (Betz, 2010; Kratzmann, 2018). Ebenso wurden oder werden vielfältige Sprachfördermaßnahmen (Hasselhorn & Sallat, 2014) implementiert. Im Rahmen einer allgemeinen Förderung werden verschiedene Präventionsprogramme bspw. zur Gewaltprävention in Kindertageseinrichtungen und zur Förderung sozioemotionaler Kompetenzen (Schick & Cierpka, 2003) eingeführt. Es finden sich nur wenige Programme, die eine allgemeine kognitive Anregung bieten. In den letzten Jahren lässt sich ein Trend hin zu stärker alltags- und situationsorientierter Förderung beobachten. Neuere Ansätze gehen zunehmend ressourcenorientiert vor, fokussieren die Qualität von pädagogischen Interaktionen oder setzen vermehrt auf die Veränderung des Settings. Hier kann die Implemen-

tation von spezifischen ko-konstruktiven Lehr-Lern-Angeboten genannt werden, bspw. im Rahmen naturwissenschaftlicher Bildung (z. B. Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2018). Diese Programme richten sich sowohl an Kinder als auch an Fachkräfte, z. T. auch an Träger, Fachberatungen und Kommunen, die sich dann gemeinsam einem Thema annähern können.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die zu beobachtenden Diskurse um das Verhältnis der verschiedenen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsaufträge die fachliche Debatte im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen deutlich prägen. Zugleich lässt sich aber auch festhalten, dass die mit dem beschriebenen Wandel einhergehenden veränderten Erwartungen vom Praxisfeld Kindertageseinrichtung grundlegend sehr positiv aufgenommen wurden, zumal damit auch eine veränderte gesellschaftliche Bedeutung des Feldes einherging. In Studien wird das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen im Vergleich zu anderen Feldern als „rezeptives Feld“ (Cloos, Gerstenberg & Krähnert, 2019, S. 309) beschrieben, für das die „virtuale Identitätsnorm“[8] der sich selbst professionalisierenden Akteur*innen zentral ist (ebd.).

Allerdings muss konstatiert werden, dass die grundlegenden Rahmenbedingungen für die Gestaltung des pädagogischen Kerngeschäfts der Interaktionsarbeit, die organisationalen Erbringungskontexte und die Unterstützungssysteme sich nicht ebenso stark verändert haben, dass es hier zu einem Gleichgewicht zwischen „geforderter Anstrengung (‚effort‘) und erfahrenen oder zu erwartenden Belohnungen (‚reward‘)“ (Schreyer et al., 2014, S. 65) kommt. Im Gegenteil: Schreyer et al. (2014) stellen fest, dass die „vielfältigen, komplexen und sich ständig weiter entwickelnden Aufgaben in einer Kita [...] von den Fachkräften ihren Tribut [zollen]: Immer mehr fühlen sich stark belastet“ (ebd., S. 78). Beim Personal lassen sich Gratifikationskrisen feststellen, weil dieses auf der einen Seite die Herausforderungen annehmen will und besonders weiterbildungsaffin und veränderungswillig ist. Auf der anderen Seite bietet das System der Kindertagesbetreuung den Fachkräften keine hinreichende Infrastruktur an, die eine individuelle Professionalisierung der einzelnen Fachkräfte durch eine kollektive Professionsentwicklung im System unterstützt. Die Folge davon ist auch, dass Veränderungserwartungen eher adaptiv und weniger reflexiv aufgegriffen werden (Cloos, Gerstenberg & Krähnert, 2019). Die Hervorbringung von neuem, in der Praxis verankertem Wissen im Rahmen professioneller Wissensarbeit wird auf diese Weise erschwert (North, Güldenberg & Dick, 2016).

Die beschriebenen Entwicklungen werden zunehmend in Zusammenhang mit einer politischen Steuerung im System der Kindertageseinrichtungen gebracht,

---

8 Der Begriff geht auf Ralf Bohnsack (2017) zurück. Hiermit ist gemeint, dass sich Teilnehmende bspw. in einem Teamgespräch an imaginierten Normfiguren ausrichten, die sie aber nicht wie selbstverständlich realisieren können.

die als wenig kohärent kritisiert wird. Im Kontext dieser Kritik werden in der Frühpädagogik Modelle der Professionsentwicklung aufgegriffen (Urban et al., 2011, im Folgenden Cloos, 2021, S. 136), die Professionalisierung nicht allein als einen Prozess des Ausbaus individueller Kompetenzen, sondern als einen mehrdimensionalen Prozess betrachten (Friederich & Schoyerer, 2016; aktuell auch das Monitoring des Gute-KiTa-Gesetzes). In diesen Modellen wird Professionalität als Kompetenz eines professionellen Systems aufgefasst und die individuelle, institutionelle bzw. teambezogene, die interinstitutionelle und die politische Ebene unterschieden (Urban et al., 2011). Die Kompetenz eines professionellen Systems ergibt sich demnach allerdings nicht durch die Weiterentwicklung der einzelnen Systemebenen, sondern durch die Art und Weise der Beziehungen zwischen diesen. Das Autorenteam um Mathias Urban weist u. a. auf die hohe Bedeutung einer kohärenten Politik hin, die auf der Zusammenarbeit mit zentralen Interessengruppen basiert (Urban et al., 2011; auch Friederich & Schoyerer, 2016, S. 46). Die Autor*innen unterstreichen, dass die Potenziale der Professionsentwicklung erheblich eingeschränkt werden, wenn Entwicklungen auf einer Ebene des Professionssystems mit Entwicklungen auf anderen Ebenen im Widerspruch stehen. Dies wäre bspw. der Fall, wenn eine bildungspolitische Aufwertung eines Berufsfeldes mit einer Prekarisierung von Beschäftigungsverhältnissen einhergeht und folglich Professionalisierungserwartungen und Professionalisierungsmöglichkeiten nicht übereinstimmen.

1.3 Wandel der Steuerung (Gouvernance)

Unter internationalem (Konkurrenz-)Druck wurde seit den 1980er-Jahren in Deutschland eine spezifische Modernisierung im Non-Profit-Bereich vorgenommen (vgl. Dahme & Wohlfahrt, 2018, S. 151), deren Prinzipien damit auch in die Kinder- und Jugendhilfe Einzug hielten und der Kindertageseinrichtungen zugeordnet sind und worin ein spezifisches komplexes, auf Aushandlung ausgerichtetes Beziehungsgefüge in der Leistungserbringung zu finden ist. Angesichts dessen hielten die seit den 1980er-Jahren in anderen Dienstleistungsbereichen diskutierten neuen Modelle etwas verspätet auch in der Frühpädagogik Einzug. Hieran schloss sich ein Prozess des Wandels der Modelle organisationaler Steuerung an. Das Neue der sog. „Neuen Steuerung“ kann als Wandel „von der Input- zur Outputsteuerung“ skizziert werden: Wenn bisher die gesetzlich abgesicherte Fürsorgepflicht dazu führte, dass die Systeme lediglich staatlich finanziert, aber nicht weiter administrativ kontrolliert wurden (Input), geht es nun darum, die Ergebnisse des (pädagogischen) Handelns (Output) mit Ziel- und Ressourcenvereinbarungen abzugleichen (vgl. ebd., S. 151f.). Was zuvor vor allem innerhalb eines Faches diskutiert wurde (das pädagogische Handeln und seine „Ergebnis-

se“), wird folglich für die Verwaltung (öffentlicher Gelder) relevant gemacht (vgl. Diller, 2005, S. 123f.). Im Zentrum steht die Idee, Effizienz im öffentlichen Bereich über eine Adaption von Elementen aus dem wirtschaftlichen Bereich zu steigern, bspw. durch Privatisierung, Dezentralisierung und Wettbewerb mit der Notwendigkeit für Anbieter sozialer Dienstleistungen, eigenständige Profile zu bilden und um „Kund*innen“ zu konkurrieren. Vor diesem Hintergrund haben alle freien Träger und größere Wohlfahrtsverbände ein Qualitätsmanagementsystem eingeführt. Da die großen Träger in der Regel Kindertageseinrichtungen vorhalten, sind diese in den eingeführten QM-Systemen integriert worden (vgl. ebd., S. 124). Damit ist auch in der Frühpädagogik eine Neujustierung der Steuerung quasi „importiert“ worden. In diese Modernisierungen des öffentlichen Bereiches fällt seit den 2000er-Jahren die Entdeckung von Kindern als „Humankapital“, sie geraten „als vielversprechende Adressatengruppe und [zusammen mit der] Bildungspolitik als neue Kernaufgabe von Sozialpolitik in den Mittelpunkt“ (Backhaus-Maul, 2018, S. 122) der Aufmerksamkeit. Mit der Stärkung des Bildungsauftrages dynamisiert sich das Feld weiter, sodass sich in Kindertageseinrichtungen vermehrt Akteur*innen mit Steuerungsinteressen finden lassen. In den Analysen von Umsetzungsdefiziten der Neuen Steuerung wird mittlerweile mit einem auf die kommunalpolitische Ebene zielenden, die ursprünglichen Prinzipien abwandelnden, strategischen Management reagiert, worin sozialraumorientierten Konzepten eine zentrale Stellung zukommt. Für Kindertageseinrichtungen als Teil der Kinder- und Jugendhilfe wird zudem in fachpolitischen Debatten ein spezifisches komplexes und auf Aushandlung ausgerichtetes Beziehungsgefüge der Leistungserbringung anerkannt (Merchel, 2018), wodurch sich ein Trend abzeichnet, weg von linearen, hin zu Konzepten der komplexen Steuerung. Diese vermögen ebenso Kontextbedingungen in den Blick zu nehmen, umfassen aber auch partizipative Ansätze oder Bottom-up-Strategien.

1.4 Organisationaler Wandel

Die an Kindertageseinrichtungen gerichteten veränderten bildungspolitischen Erwartungen, umgesetzt u. a. in Gesetzen, Bildungsplänen und Modellvorhaben, haben zu einem quantitativen Ausbau der Betreuungsplätze geführt, dessen Folgen für die Organisation Kindertageseinrichtung aus empirischer Perspektive noch weitgehend unbeleuchtet ist (im Folgenden Cloos, 2018b, S. 725). Da immer mehr Kinder und ihre Familien frühpädagogische Angebote in immer jüngeren Jahren für eine immer längere Dauer am Tag nutzen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020), kann davon ausgegangen werden, dass Kindertageseinrichtungen auch organisational auf diese veränderten Anforderungen reagieren. Zumindest lässt sich in den letzten 15 Jahren eine erhebliche *organisationale Ausdifferenzie-*

rung innerhalb der bestehenden Angebotslandschaft identifizieren. Drei Aspekte organisationaler Ausdifferenzierung lassen sich beschreiben, die sich um die Aspekte der Vernetzung und Kooperation von Kindertageseinrichtungen erweitern lassen, zumal diese das Verhältnis der Organisation Kindertageseinrichtung zur organisationalen Umwelt erheblich verändern können:

1. *Organisationale Profilbildung:* Neben Einrichtungen, die sich an den als klassisch geltenden pädagogischen Ansätzen wie Montessori- oder Reggiopädagogik orientieren, finden sich zunehmend Angebote mit sehr unterschiedlichen Ausrichtungen, z. B. auch Bewegungs-, Musik-, Kneipp- und Waldkindergärten, daneben Elterninitiativen (Baader & Riechers, 2018) oder auch kreative Formate wie bilinguale Zookindergärten (Kersten & Perret, 2008).
2. *Organisationsstrukturelle Ausdifferenzierung:* Darüber hinaus lässt sich ein Trend zur stärkeren Etablierung von Organisationsformen feststellen, die „klassische“ Angebotsformen variieren – wie Elterninitiativen und Großtagespflegen – oder mehrere Angebotsformen integrieren: Familienzentren (Schwertfeger, 2016) als organisationale Prototypen eines sozialräumlich integrativ-vernetzten Dienstleistungssettings verbinden Kindertagesbetreuung u. a. mit Angeboten der Familienbildung und -beratung, Bildungshäuser institutionalisieren die Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Schule und Mehrgenerationenhäuser kombinieren generationenübergreifende Angebote.
3. *Trägerspezifische organisationale Ausdifferenzierung:* Auch lässt sich eine Ausdifferenzierung innerhalb der Trägerlandschaft identifizieren. Diese geht mit einer Vervielfältigung von Trägerprofilen einher bis hin zur Etablierung hochpreisiger privater Kindertageseinrichtungen (Ernst, Mierendorff & Mader, 2019). Auch finden sich neue Formen an Trägerverbünden. Mit der Trägervielfalt und ihrer regional sehr unterschiedlichen Ausprägung gehen plurale, empirisch noch wenig untersuchte Strategien der Organisation- und Qualitätsentwicklung, der konzeptionellen Profilbildung und der Gestaltung struktureller Rahmenbedingungen einher (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 83).
4. *Vernetzung und Kooperation:* Während ältere empirische Ergebnisse noch darauf hingewiesen haben, dass Kindertageseinrichtungen eher „operative Inseln“ (Schubert, 2008, S. 21) neben anderen sozialen Diensten und Bildungseinrichtungen bilden, wird mittlerweile von Kindertageseinrichtungen als vernetzte Institutionen gesprochen (Peucker et al., 2010). Dies hat viel damit zu tun, dass sich in der Nach-PISA-Debatte der Druck in der Frühpädagogik erhöhte, die Kooperationsbeziehungen zu kulturellen und sozialen sowie gesundheits- und bildungsbezogenen Diensten und Netzwerken auszuweiten. Es wird z. B. gefordert, stärker sozialraumbezogen zu agieren (Kobelt



Neuhaus & Refle, 2013). Hiermit soll nicht nur dem Anspruch einer umfassenden Förderung in allen Bildungsbereichen Genüge getan werden. Auch soll damit den oben beschriebenen erweiterten Aufgaben u. a. im Bereich Prävention, Kompensation und Kinderschutz nachgekommen werden. Die damit verbundenen Themen, z. B. Sprach- und Gesundheitsförderung, erfordern neue Kooperationen mit weiteren Akteur*innen.

Die sozial-, gesundheits- und bildungspolitische Erwartung an eine zunehmende Kooperation von Kindertageseinrichtungen steht in Zusammenhang mit einem Diskurs, der zwei Aspekte fokussiert: erstens das Entgegenwirken einer Versäulung von Bildungsorten und sozialen Dienstleistungen mit dem Ziel optimierter und durch weniger Brüche gekennzeichneter Bildungsverläufe und zweitens die Fokussierung einer gemeinsamen Verantwortung für die anschlussfähige Gestaltung von kontinuierlichen Entwicklungs- bzw. Bildungsbiografien der Kinder (Bleckmann & Schmidt, 2012). Diese Vernetzung soll sozialräumlich ausgerichtet sein und sich an den Bedürfnissen der Familien im jeweiligen Sozialraum orientieren. Somit soll auch eine Vernetzung mit Familien, Vereinen, Ehrenamtlichen und anderen Akteur*innen im Sozialraum geschehen (Maykus, 2008).

Auch werden Konzepte vernetzter Hilfen und Angebote im Feld der Kindertageseinrichtungen seit einiger Zeit vermehrt diskutiert: So haben bspw. die Kinder- und Jugendhilfeberichte immer wieder Aspekte in Zusammenhang mit Kooperation und Vernetzung angesprochen und lebensweltorientiert ein stärker integriertes und vernetztes Hilfesetting konzipiert (BMJFFG, 1990). Ebenfalls wurde die Verknüpfung von informellen, nonformalen sowie formalen Bildungsorten im Kontext der Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen über die verschiedenen Lernwelten und Bildungsorte (BMFSFJ, 2005) hervorgehoben.

Aktuell lassen sich fünf thematische Diskussionsstränge nachzeichnen, in denen ein Wandel von Kindertageseinrichtungen auch in Richtung einer stärkeren Vernetzung diskutiert wird. Im Kontext von

- kommunalen Bildungslandschaften (Bleckmann & Schmidt, 2012; Gumz, 2019), denn Kindertageseinrichtungen sollen dabei Teil kommunaler Netzwerke für Kinder sein (Bertelsmann Stiftung, 2008; Prigge, Gumz & Simon, 2021).
- Übergängen, zumal aus Perspektive der Transitionsforschung „Transitionsbewältigung als Kompetenz des sozialen Systems“ (Griebel & Niesel, 2004, S. 132) angesehen wird.
- Inklusion, da dem Ziel der Inklusion nur näherzukommen sei, wenn Kindertageseinrichtungen sich im Kontext einer organisationalen Veränderung regional vernetzen (Heimlich, 2013; Booth, Ainscow & Kongston, 2006).
- Netzwerken Früher Hilfen (Schubert, 2015) und Kinderschutz, um bspw. Kindeswohlgefährdungen rechtzeitig zu erkennen und präventiv einen Beitrag für das Aufwachsen von Kindern leisten zu können.
- Die Kooperation und Vernetzung mit weiteren Organisationsfeldern, die nach anderen Prinzipien und professionellen Logiken organisiert sind (Schule, Gesundheitsförderung, politische Bildung …) erfordert neue Formen organisationaler Steuerung.

1.5 Zwischenfazit

Im Folgenden ist zu prüfen, ob Konzepte der Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen die spezifischen Bedingungen für die Erbringung personenbezogener sozialer Dienstleistungen im Feld Kindertageseinrichtungen berücksichtigen. Es wird davon ausgegangen, dass Organisationsentwicklung diese feldspezifischen Bedingungen zu reflektieren hat, wenn sie erfolgreich zur Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen als Organisationen einen Beitrag leisten will (Hwtk, 2020, S. 12). Organisationsentwicklung sollte sich zu folgenden Aspekten ins Verhältnis setzen und kann folgenden Fragen nachgehen:

- *Wandel des frühpädagogischen Felds:* In welches Verhältnis setzt sich Organisationsentwicklung zum Wandel des Feldes auch in Bezug auf die Ebenen Wandel des Auftrags, organisationaler Wandel und Wandel der Steuerung? Versteht sie sich als Beschleuniger*in, Akteur*in, Moderator*in des Wandels oder als Gegengewicht zu beobachtenden Entwicklungen? Reflektiert Organisationsentwicklung hinreichend, ob und inwiefern sowie für welche Akteur*innen in einem sich wandelnden Feld weitere Entwicklungserwartungen zumutbar und produktiv sein können, ob sie die hohe Veränderungsbereitschaft im Feld nutzt und zugleich eine Balance zwischen beruflichem Enga-

gement bzw. Arbeitsaufwand einerseits und beruflicher Anerkennung (Lohn, gesellschaftliches Ansehen etc.) andererseits erzielen kann?

- *Wandel des Auftrags:* Insgesamt kann festgehalten werden, dass die zu beobachtenden Diskurse um das Verhältnis der verschiedenen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsaufträge die fachliche Debatte im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen deutlich prägen. Gefragt werden kann: Inwieweit wird in der Organisationsentwicklung der multifunktionale Auftrag von Kindertageseinrichtungen und die Platzierung zwischen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufträgen aufgegriffen? Wird bedacht, dass Kindertageseinrichtungen als Organisationen Adressat*innen unterschiedlichster bildungs-, familien- und sozialpolitischer Intentionen sind, die mitunter in widersprüchlicher Art und Weise zueinanderstehen? Wird das mit der Konjunktur von Themen, neuen Organisationsmodellen etc. verbundene Potenzial (z. B. Inklusion, Diversity, Transition, Gesundheit, Familienzentren) bei Konzepten der Organisationsentwicklung fruchtbar gemacht?
- *Organisationaler Wandel:* Inwieweit werden der beschriebene organisationale Wandel, die Trägervielfalt und Pluralisierung der Angebotsformen bedacht? Und inwieweit wird berücksichtigt, dass Kindertageseinrichtungen als vernetzte Organisationen in komplexe Organisationsfelder eingebunden sind, in denen nicht von einer Kohärenz der Ziele aller Akteur*innen ausgegangen werden kann?
- *Wandel der Steuerung:* Inwieweit wird das spezifische und komplexe, auf Aushandlung ausgerichtete Beziehungsgefüge in der Leistungserbringung in der Kinder- und Jugendhilfe und die veränderten Formen der Steuerung im System der Kindertageseinrichtungen aufgegriffen? Werden die begrenzten Möglichkeiten der Weiterentwicklung individueller Kompetenzen einbezogen, Weiterentwicklung eher systembezogen gedacht und bei der Organisationsentwicklung die Bedeutung der Vielfalt der ‚Stakeholder' im System des Wandels von Kindertageseinrichtungen berücksichtigt? An welchen Formen der Steuerung wird angesetzt?

Diese Fragen sind vor allem bei der Übertragung von OE-Konzepten aus anderen Branchen zu berücksichtigen. Die hier beschriebenen Aspekte können als spezifische Herausforderungen der Organisationsentwicklung in der Frühpädagogik gedeutet werden, denn: „OE im Kitabereich scheint dabei letztlich nur gelingen zu können, wenn es gelingt, die verschiedenen und mitunter gegenläufigen Debatten produktiv aufzunehmen und in den Prozess der Organisationsentwicklung zu integrieren" (hwtk, 2020). Gleichzeitig machen die beschriebenen Wandlungsprozes-

se auch das spezifische Potenzial von Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen deutlich: Zum einen besteht insgesamt eine hohe Bereitschaft im Feld, die Wandlungserwartungen aufzugreifen. Zum anderen wird aber deutlich, dass den gewachsenen Anforderungen nicht allein durch im Feld gängige Maßnahmen wie individuelle Professionalisierung und Qualitätsentwicklung begegnet werden kann. Organisationsentwicklung wird hier auch auf Grundlage der vorhandenen Beteiligungsorientierung zunehmend als ein Schlüssel zur Entwicklung des Gesamtsystems angesehen (Klusemann, Rosenkranz & Schütz, 2020).

2 Einordnung und Verwendung des Konzepts „Organisationsentwicklung“

Organisationsentwicklung muss als uneinheitlich verwendeter Begriff angesehen werden. So hat Karsten Trebesch in einem 2000 erschienenen Beitrag allein 50 Definitionen von Organisationsentwicklung ausgewertet und darin kein „‚Modell‘ oder einheitliches Konzept“ (Trebesch, 2000a, S. 57) identifizieren können. Mit Blick auf pädagogische Arbeitsfelder werden dem Konzept starke Anleihen aus dem „Management und Unternehmensbereich“ (Betz & Viernickel, 2016, S. 11) nachgesagt, das weitere Anforderungen an Kindertageseinrichtungen, wie „Qualität und Effektivität“ (ebd.), mitführt. Einen anderen Ansatz verfolgt die LOEB-Studie (Nittel & Tippelt, 2019): Sie betont den organischen Charakter von Organisationsentwicklung als einen sozialkonstruktivistischen Vorgang, in dem Organisationen von den Akteur*innen gemeinsam hergestellt und an die „Umwelt“, also vor allem an die Bedarfe von Eltern und Kindern angepasst werden.

Um für die weiteren Überlegungen zur Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen eine begriffliche Grundlage zu schaffen, werden deshalb im Folgenden unterschiedliche theoretische Perspektiven auf OE entfaltet und eingeordnet (siehe Abschnitt A 2.1) sowie mit verwandten Konzepten, bspw. Qualitätsentwicklung in Organisationen, vor allem im Handlungsfeld Kindertagesbetreuung, kontrastiert (siehe Abschnitt A 2.2). Daran anschließend werden verschiedene Designs von OE-Interventionen vorgestellt (siehe Abschnitt A 2.3) sowie die Begriffsverwendung von OE im professionellen und bildungspolitischen Kontext der Frühpädagogik beleuchtet (siehe Abschnitt A 2.4). Das Kapitel schließt mit einem Zwischenfazit dieser Bestandsaufnahme (siehe Abschnitt A 2.5).

2.1 Theoretische Perspektiven auf Organisationen und deren Veränderung

Vereinfacht können Organisationen als Gruppen von Menschen bezeichnet werden, die ein gemeinsames Ziel verfolgen. Um das gemeinsame Ziel zu erreichen, gibt sich die Gruppe eine innere Ordnung (z. B. Regeln), die Individuen folgen den Organisationsregeln, wie Mitglieder können die Individuen die Regeln der Organisation gemeinsam verändern oder die Organisation verlassen (ihre Mitgliedschaft beenden). Organisationen können insofern wachsen, schrumpfen, altern, ihre Ziele, ihre Regeln und Mitgliedschaft verändern, und schließlich können sie sich auflösen oder in neue Organisationen übergehen. Vielfach wird der Begriff „Organisation“ nicht expliziert und implizit mit (Selbst-)Management gleichgesetzt (z. B. Skalla, 2015).



Es gibt viele theoretische Perspektiven auf Organisationen und ihre Veränderungen, aber „keine Supertheorie“ (Bornewasser, 2009, S. 41). Da vom Organisationsbegriff abhängt, welche Entwicklungsmodelle als sinnvoll angesehen werden können, soll im Folgenden ein kurzer Überblick über organisationstheoretische Perspektiven und deren Annahmen zu Entwicklung bzw. Veränderung gegeben werden.

„Klassische“ Theorien zur internen Struktur von Organisationen stammen aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und befassen sich mit Arbeitsteilung, Hierarchien und Prozessen, vor allem in großen Industrieunternehmen oder Verwaltungen. Beispielhaft sei auf die Organisationstheorie von Frederic W. Taylor, dem Pionier der Fließbandproduktion in der Automobilindustrie, oder die Bürokratietheorie von Max Weber verwiesen, die Prinzipien der Ordnung und des regelgebundenen Handelns in Organisationen verdeutlichen. Trotz aller Kritik können beide Konzepte der Organisationsgestaltung – Fließbandarbeit und bürokratische Verwaltung – als Meilensteine der Organisationsforschung bezeichnet werden (Schreyögg, 2008, S. 33), da sie verdeutlichen, wie komplexe Handlungen einzelner Menschen einen gemeinsamen Prozess hervorbringen. Sie zeigen auf, dass arbeitsteilige Prozesse damit herkömmlichen Arbeitsabläufen technisch überlegen sind. Vorbild der Organisationsgestaltung war entlang dieser theoretischen Überlegungen die reibungslos funktionierende Maschine, in die menschliche Arbeit eingeplant und der Technik untergeordnet ist, wobei Technik hier in einem weitgefassten Sinne zu verstehen ist und auch die Aktenmäßigkeit von Verwaltungsabläufen oder das Zeitregime der Personaleinsatzplanung[9] umfasst.

Zugleich wurden allerdings die Unterordnung menschlicher Arbeit unter die technischen Abläufe, die Normierung von Abläufen und die Überbewertung von Funktionalität kritisiert, und so wurde das zugrunde liegende Verständnis von Organisationen in den folgenden Jahrzehnten erweitert. Eine wichtige Erweiterung besteht in der Wahrnehmung der Menschen in Organisationen, die insbesondere in der „Human-Relations“-Forschung zum Ausdruck kommt. Als Reaktion auf den

9 *Der planmäßige Einsatz von Personal umfasst auch die Formulierung von Anforderungsprofilen und die Auswahl geeigneter Mitarbeiter*innen in Hinblick auf diese arbeitsplatzspezifischen Anforderungen. Die Einführung der systematischen Personalarbeit kann insofern als „Geburtsstunde der modernen Personalwirtschaft“ (Schreyögg, 2008, S. 38) angesehen werden.*

Taylorismus betont dieser Ansatz die sozialen Beziehungen und kann damit auch als Ursprung der Organisationsentwicklung angesehen werden (Kozica & Kaiser, 2017, S. 244). Organisationen basieren demnach auf Kommunikation und dem Erleben von Gruppenzugehörigkeit; statt Arbeitsteilung und Planung „von oben“ kommen deshalb Methoden der Kooperation und Beteiligung zur Anwendung und tragen zum Organisationserfolg bei. Von herausragender Bedeutung waren hier die Arbeiten von Kurt Lewin, die von seinen Schüler*innen im National Training Laboraty for Group Development fortgesetzt wurden (ebd.). Im Rahmen von Aktionsforschung hatten Lewin und sein Team in ihren Experimenten zur partizipativen Gestaltung von Organisationen und Kommunen wesentliche Erkenntnisse zu Gruppendynamik und organisationalem Wandel erzielt und damit das Fundament des Konzepts „Organisationsentwicklung“ geschaffen.

Damit einhergehend wurde eine zentrale Annahme der Organisationsentwicklung grundgelegt: auch in der Erwerbsarbeit steht das Erreichen der Ziele der Organisation nicht im Widerspruch zu den Zielen der Menschen in der Organisation. Trebesch spricht deshalb von einer doppelten Zielsetzung der Organisationsentwicklung: „Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation […] und der Qualität des Arbeitslebens“ (Trebesch, 2000b, S. 12). Für die Organisationsentwicklung wird dies vor allem im Human-Ressourcen-Ansatz fruchtbar gemacht. Der Ansatz basiert im Wesentlichen darauf, die Arbeitsmotivation als eine Ressource zu erschließen und entsprechend Organisationsmodelle zu finden, die Individualziele und Organisationsziele gleichermaßen erreichen (zusammenfassend Schreyögg, 2008, S. 48ff.).

Organisationen bestehen demnach aus kulturellen, sozialen und physischen Elementen. Friedrich Glasl und Bernard Lievegoed (1993) unterscheiden sieben Dimensionen (Identität, Strukturen, Strategien, Personen, Funktionen, Prozesse, Sachmittel), die zueinander in Wechselbeziehung stehen und zielgerichtet gestaltet werden können. Die Dimensionen sind immer vorhanden, jede Organisation „hat sie“, sie existieren formal und institutionalisiert oder informell. Für die Weiterentwicklung der Organisation ist es deshalb wichtig, die vorhandene Identität (z. B. Organisationskultur), Prozesse, Sachmittel usw. wahrzunehmen, um sie einer Veränderung zugängig zu machen.

Eine in der Organisationsforschung vielfach zitierte Annahme zu Veränderungen in Gruppen und Organisationen geht auf Kurt Lewin zurück. Er unterscheidet in seinem Drei-Phasen-Modell für geplante Veränderungsprozesse das „Unfreezing“, ein „Auflockern“ der Gruppenstandards als Voraussetzung für eine Phase des „Moving“, in der neue Standards eingeführt werden können, die dann schließlich in der „Freezing“-Phase verfestigt werden (Lewin, 1963, S. 262f.). Organisationsstrukturen und Regeln sind in diesem Verständnis also vorübergehend

eingefrorene Prozesse, die in Bewegung gebracht werden müssen, um sie zu verändern. Diese Phase ist der Kernprozess der Organisationsentwicklung.

Weitere Organisationsmodelle differenzieren die Innenperspektive auf Organisationen aus und betrachten nicht nur die Aufgabenstrukturierung und Rolle des Individuums in der Organisation, sondern darüber hinaus „emergente Prozesse“, die Gruppen erst zu einer Organisation machen, wie informale Ordnung und mikropolitische Prozesse (Schreyögg, 2008, S. 348ff.). Neben macht- und spieltheoretischen Erklärungsansätzen lassen sich zu dieser erweiterten Innenperspektive auf Organisationen auch die Institutionenökonomie zählen, die Tauschprozesse und „Verträge“ zur Absicherung von Verfügungsrechten über materielle und immaterielle Ressourcen in den Blick nimmt, oder der situationsorientierte Ansatz, der davon ausgeht, dass jede Organisation in Abhängigkeit ihres Produkts und ihrer konkreten Position am Markt spezifische Strukturen ausbildet. Deshalb ist jede Organisation anders, Veränderungen werden als Anpassungsprozesse zwischen Organisation und Umwelt angesehen, wobei ein Fit, d. h. Kongruenz zwischen Markt und Organisationsstrukturen, angestrebt wird (Bornewasser, 2009, S. 52ff.).

Diese Modellannahmen sind für Organisationsentwicklung relevant, weil sie Hinweise auf Interventionsmöglichkeiten geben. So lassen sich z. B. Veränderungsblockaden gut mikropolitisch oder institutionenökonomisch erklären, wenn es bspw. darum geht, Wissen mit anderen zu teilen und damit Macht abzugeben oder Autonomie gegenüber anderen Arbeitsbereichen zu verteidigen, obwohl eine gegenseitige Abhängigkeit offensichtlich ist. Solche Deutungen sind allerdings nur Erklärungsansätze, sie verändern die Organisation noch nicht.

Eine weitere Erweiterung der klassischen Organisationstheorien wird durch Theorien geleistet, die Organisationen im Verhältnis zu ihrer Umwelt betrachten, bspw. etwa der Neoinstitutionalismus oder die Systemtheorie Luhmanns (siehe zusammenfassend z. B. Kieser & Ebers, 2006). Neoinstitutionalistische Erklärungsansätze setzen an den Erwartungen der Umwelt an die Funktionsweise der Organisationen an und analysieren die Anpassung an diese Erwartungen, wobei auch symbolische Anpassungen und der Umgang mit widersprüchlichen Erwartungen zum Gegenstand gemacht werden. Für die Maßnahmen der Organisationsentwicklung sind neoinstitutionalistische Ansätze inspirierend, weil sie in der Analyse von Strukturen oder der Wahrnehmung von Erwartungen (z. B. Aufträge „der Politik“, „der Elternschaft“ usw.) Anpassungsdruck und dysfunktionale Routinen aufdecken können. Für die praktische OE-Arbeit sind diese Ansätze aber bislang nicht umgesetzt, was auch mit der unterschiedlichen Begriffswahl von Institution und Organisation zu tun haben kann: Im Vergleich zu Institutionen sind

Organisationen geplant, dynamischer und stärker durch arbeitsteilige Kooperation und hierarchische Koordination gekennzeichnet.[10]

Die Systemtheorien haben hingegen einen starken Einfluss auf die Praxis der Organisationsentwicklung. Im Mittelpunkt steht auch hier das Verhältnis zwischen Organisationen und Umwelt, wobei sich Organisationen in den Modellannahmen von ihrer Umwelt abgrenzen und als korporative Akteurinnen mit anderen Akteur*innen und ihrer Umwelt in Beziehung treten. Dennoch sind Organisationen keine „Inseln, sondern offene Systeme, die nur unter Berücksichtigung ihrer Beziehungen zu ihrer Umwelt wirklich verstanden und sinnvoll verändert werden können“ (Trebesch, 2000b, S. 12). Aus den systemischen Organisationsmodellen leiten sich weitere Kerngedanken der Organisationsentwicklung ab: erstens ist das für die Veränderung notwendige Wissen in der Organisation, „es muss nur nutzbar gemacht werden“ (ebd., S. 10). Zweitens ist menschliches Handeln in Systeme eingebettet, Veränderungsprozesse können deshalb nicht nur „beim Wandel der Personen ansetzen, sondern ich muß *systemisch* vorgehen, d. h. die organischen Strukturen verstehen und/oder verändern, da sie Verhalten stützen oder erschweren“ (ebd., Herv. i. O.).

Systemtheoretische Modelle der Organisationsentwicklung richten damit den Blick stärker auf das Zusammenspiel zwischen inneren und äußeren Faktoren, während die Zielrichtung der Veränderungsprozesse eher ausgeblendet wird. Demgegenüber unterscheiden andere Modellannahmen explizit zwischen zielgerichteten Veränderungen und Anpassungsprozessen, so insbesondere Glasl und Lievegoed (1993), die als Anpassungsprozesse das Wachsen oder Schrumpfen von Organisationen, den Wechsel oder Austausch von Produkten bzw. Dienstleistungen und die Perfektionierung verstehen. Anpassungsprozesse unterscheiden sich in diesem Verständnis von Entwicklungsprozessen, da sie keine Veränderung der Gesamtorganisation bewirken. Erst weitreichende Innovationen in der Organisation, die Umgestaltung der Organisation oder die Selbsterneuerung wären dann als OE-Prozess anzusehen. Für die Entwicklung der Organisation Kindertageseinrichtung ist diese Unterscheidung insofern relevant, als die Expansion der Betreuungsplätze bzw. des Handlungsfeldes und die damit einhergehenden gestiegenen Ansprüche an die Kindertagesbetreuung zwangsläufig zu Veränderungen im

10 Die Begriffe „Institution“ und „Organisation“ werden häufig synonym verwendet. Im theoretischen Zugriff des Neoinstitutionalismus wird ein Unterschied betont: Institutionen sind soziale Systeme, die mehr oder weniger unbewusst durch soziale Praxis entstehen, sie beruhen auf Gewohnheiten und Routinen, die nicht planvoll vorgegeben, sondern aufgrund ihrer normativen Kraft wirksam sind. Mit dem Organisationsbegriff wird demgegenüber das rationale, zweckmäßige Handeln in sozialen Systemen betont. Kitas können also je nach Erkenntnisinteresse als Institution oder als Organisation betrachtet werden.

Feld geführt haben (siehe Kapitel A 1), jedoch weitgehend ohne bewusste oder gezielte Gestaltung der Organisationen (dazu auch Buhl, Freytag & Iller, 2016).

Seit seiner Einführung in den 1940er-Jahren hat das Basiskonzept „Organisationsentwicklung“ nicht nur theoretisch begründete, sondern auch pragmatische Adaptionen erfahren. Vor allem die große Verbreitung in der Unternehmensberatung und Managementlehre hat zu konzeptionellen Veränderungen geführt. Als prominente Beispiele soll hier auf die Konzepte „Changemanagement“ und „Lernende Organisation“ eingegangen werden. Beide Konzepte haben ihre Wurzeln in der Organisationsentwicklung, führen das Basiskonzept aber in verschiedene Richtungen weiter.

„*Changemanagement*“ kann als Sammelbegriff für strategische Veränderungsprozesse angesehen werden. Es unterscheidet sich damit von OE, dass nicht mehr der partizipative Gestaltungsprozess im Vordergrund steht, sondern übergeordnete strategische Zielsetzungen. Damit ist nicht ausgeschlossen, dass die Ziele demokratisch erarbeitet wurden und verschiedene Interessen berücksichtigen. Im Unterschied zu OE setzt das Changemanagement auf Hierarchie, d. h. Veränderungen der Organisation werden top-down eingeführt, die Führungskräfte steuern und haben die Verantwortung für Erfolg oder Misserfolg des Veränderungsprozesses. Changemanagement kann deshalb auch als pragmatischeres Konzept angesehen werden, das sich der normativen Implikationen der Organisationsentwicklung entledigt hat (vgl. Kozica & Kaiser, 2017, S. 246). Abgesehen von diesen Unterschieden werden die Begriffe OE und Changemanagement meist aber synonym verwendet.

Auch das Konzept der „*Lernenden Organisation*“ bzw. des organisationalen Lernens wird häufig mit OE gleichgesetzt. Mit dem Konzept der „Lernenden Organisation“ soll vor allem zum Ausdruck gebracht werden, dass Organisationen lernfähig sein sollen bzw. müssen. Die Lernende Organisation ist sozusagen das Zielbild – das Modell einer Organisation, die sich aus sich selbst heraus weiterentwickelt und den veränderten Umwelten anpasst. Ähnlich wie das Basiskonzept der OE wird auch bei der Lernenden Organisation davon ausgegangen, dass Organisationserfolg und Selbstverwirklichung der Organisationsmitglieder quasi zwei Seiten der gleichen Medaille sind (Singh, 2021). Unter dem Begriff der Lernenden Organisa-



tion firmieren verschiedene Konzepte, vor allem die prominenten Vertreter Peter Senge (2011) oder im deutschsprachigen Raum Georg Schreyögg (2008) entwerfen in ihren Modellen einer Lernenden Organisation systemische Erklärungen dafür, dass sich Organisationen als Ganzes weiterentwickeln können bzw. wie man sich entsprechende Lernprozesse der Organisation vorstellen kann. Die Arbeiten zur Lernenden Organisation behandeln damit vor allem Modellannahmen, Erklärungen und normative Grundlagen, die inspirierend sein können, in der Regel aber wenig methodisches Werkzeug für die Praxis der OE liefern.

2.2 Komplementäre Konzepte

An dieser Stelle werden ausgewählte Konzepte vorgestellt, die Ähnlichkeiten zur Organisationsentwicklung (OE) aufweisen, sich komplementär oder in Konkurrenz zu ihr ins Verhältnis setzen lassen. Sie werden hier angeführt, weil im Feld Kindertageseinrichtungen auf diese häufig zurückgegriffen wird. Im Sinne einer orientierenden Landkarte werden Qualität und Qualitätsmanagement (QM) sowie Evaluation knapp skizziert, womit zwangsläufig nicht alle Ausprägungen der Ansätze ausgeführt und ihre Unschärfen diskutiert werden können.

Gemeinsam mit der Organisationsentwicklung haben Ansätze des Qualitätsmanagements ihre Herkunft aus dem privatwirtschaftlichen Bereich. Angesprochen wurden einleitend die Entwicklungslinien unter dem Schlagwort der „Neuen Steuerung" im öffentlichen Bereich, innerhalb derer Instrumente und ganze Modelle der Koordination und Steuerung aus dem Profitbereich adaptiert wurden, z.B. auch Benchmarking, Audit und Controlling (vgl. Stockmann, 2007, S. 96). Qualitätsmanagement ist eine Strategie der umfassenden, auf gemeinsamer Informationsbasis aufbauenden Steuerung von Organisationen mit dem entscheidenden Bewertungskriterium der Qualität der erbrachten Dienstleistung (vgl. ebd., S. 101f.). Das Management von Qualität verweist darauf, dass ihre Sicherung und Entwicklung als Führungsaufgabe im Kontext ihrer Steuerungsverantwortung verstanden wird (vgl. Grunwald, 2018a, S. 621). Qualität als relationales Konstrukt der Eigenschaften und Eignung von Gütern und Tätigkeiten[11] erfordert aber nun eine umfassende Bestimmung und Modellierung, Kriterien guter Qualität sind *festzulegen* (sowie Verfahren zu ihrer Bestimmung), die in sozialen Diensten wie Kindertageseinrichtungen je nach Akteursgruppe und Kontext stark variieren können. Mit Blick auf eine „bedingte Steuerbarkeit sozialpolitischer Vorhaben mit (betriebs-)wirtschaftlichen Instrumenten" (Backhaus-Maul, 2018, S. 123) in komplexen Systemen wie dem Betreuungssystem wird dafür plädiert, Qualitätsmanagementmodelle grundsätzlich als auf *Aushandlung basierend* anzulegen,

11 So die Deutsche Gesellschaft für Qualität auf ihrer Homepage (www.dgq.de).

wenn es gilt, eine Verständigung über Maßstäbe und ihrer Erreichung herzustellen (Merchel, 2018). Herausforderungen, die daraus für soziale Dienste resultieren, lassen sich mit Grunwald (2018b, S. 625ff.) in Anlehnung an Struck (1999) in drei Dimensionen unterscheiden, die hier knapp angerissen werden:

- Bereits bei der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen wurde die Dimension der *Legitimation* sichtbar, in der es um einen Qualitätsnachweis der aus öffentlichen Mitteln finanzierten Aufgabenbereiche und Tätigkeiten nach außen, d. h. Politik und Öffentlichkeit, geht. Risiken, die hier wahrgenommen werden, sind die einer rein instrumentellen Nutzung von QM, ohne einem über Aushandlung und Dialog herzustellenden Sinnbezug für Mitarbeitende und weitere Stakeholder nachzugehen und stattdessen auf Normierungen und standardisierte Verfahren zurückzugreifen (vertiefend Grunwald, 2018b).
- Die *sozialrechtliche* Dimension erfordert eine Orientierung an den in der Gesetzgebung verankerten Anforderungen (z. B. SGB VIII, § 79a zur Qualitätsentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe), deren Herausforderungen sich z. T. mit denen der Legitimation überschneiden sowie
- die *fachliche* Dimension in ihrer Auseinandersetzung mit dem Aspekt der „guten Arbeit“. Wenngleich innerhalb der sozialpädagogischen Disziplin die Debatte um Qualität auf eine längere Tradition verweisen kann (z. B. unter dem Begriff Neue Praxis, siehe auch die Fachzeitschrift „neue praxis“), liegt die Neuerung darin, Organisationen zu beachten, „nicht mehr als fremde, beinahe feindliche Macht“ (Grunwald, 2018a, S. 627), sondern als notwendige Bedingung für die Gestaltung Sozialer Arbeit – deswegen werden in diesen Feldern Unterscheidungen von Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement manchmal kaum wahrgenommen.
  In dieser Dimension sind zudem kontroverse Debatten hervorzuheben, die sich mit der aus der Privatwirtschaft stammenden besonderen Relevanz der Kundenorientierung auseinandersetzen. Daran knüpft die Adressat*innen- und Nutzer*innenforschung an, die das Verhältnis von Ergebnis (und seiner Qualität) und Nutzer*innen analysiert (Graßhoff, 2013). In dieser wird auch aus professionstheoretischer Perspektive, die sich von einer marktkonformen Betrachtung abgrenzt, die Möglichkeit gesehen, Partizipationsrechte der Zielgruppen zu stärken (vgl. Otto, Wohlfahrt & Ziegler, 2020, S. 244f.), was eine Nähe zu den Ideen der auf Aushandlung basierenden Qualitätsbestimmung und -entwicklung aufweist.

In der Kinder- und Jugendhilfe haben zuvorderst die großen Träger branchenübergreifende Qualitätsmanagementsysteme im Kontext der gesamten Organisations-

steuerung eingeführt. Diese sind insbesondere die *Normenreihe* der DIN-EN-ISO sowie die auf *Leitprämissen* basierende Philosophie des Total Quality Management, was als EFQM-Modell (European Foundation for Quality Management) konkretisiert ist (vgl. Stockmann, 2007, S. 100)[12]. Beide zielen auf die Erfassung aller Organisationsstrukturen und der Dokumentation ihrer Prozesse sowie der Qualitätssicherung der sozialen Dienstleistung. Ebenfalls als branchenübergreifendes Modell zur Erfassung von Qualität gilt die Unterscheidung von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität (vgl. Grunwald, 2018a, S. 621). Dieses Modell wurde arbeitsfeldbezogen in der Frühpädagogik weiterentwickelt und hat den theoretischen wie empirischen Qualitätsdiskurs stark geprägt, daher wird darauf in Abschnitt A 3.1 näher eingegangen.

Aus den Sozialwissenschaften heraus entwickelt haben sich hingegen Evaluationen und Monitoringansätze im öffentlichen Bereich, die sich aufgrund der zentralen Merkmale des Feldes ursprünglich weniger auf Gewinn als vielmehr auf Wirkungen bzw. Outputs und Outcomes der Zielgruppen, Kund*innen, Nutzer*innen oder Adressat*innen ausrichten (lassen). Mit Evaluation werden im Alltag meist sämtliche Formen von Bewertung gemeint. Im wissenschaftlichen Sinne umfassen Evaluationen eine „systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes von z. B. Interventionen, Projekten, Produkten, Leistungen oder Organisationen" (Böttcher & Hense, 2015, S. 107). Sie stellen „eine besondere Form *angewandter Sozialwissenschaft* (nicht nur Sozialforschung)" (Kromrey, 2001, S. 112, Herv. i. O.) dar, eine „methodisch kontrollierte, verwertungs- und bewertungsbezogene Form des Sammelns und Auswertens von Informationen" (ebd., Herv. i. O.). Empirische Wissenschaft ist folglich dann Evaluation, wenn spezifische Erkenntnis- und Verwertungsinteressen vorliegen.

Evaluationsansätze werden systematisch nach ihrer Funktion, nach ihrer Einsatzform und nach der Position der Evaluator*innen unterschieden. Sie haben eine Lern-, Entwicklungs-, Kontroll- und Legitimationsfunktion (Stockmann, 2007) und sind summativ, d. h. bilanzierend und formativ, also begleitend (Scriven, 1991), angelegt. Hinsichtlich der Position der Evaluator*innen wird zwischen externen, internen oder Selbst-Evaluationen unterschieden. Wolfgang Beywl und Kolleg*innen schlagen eine Systematisierung nach der „Berücksichtigung von Werten" (2004, S. 65ff.) vor, in der *wertedistanzierte* und *wertberücksichtigende Ansätze* unterschieden werden. Ähnlich wie in der Unterscheidung zur Entwicklung von Qualität (vgl. Abschnitt A 3.1) können wertedistanzierte Modelle als Top-down-Strategien gefasst werden, weil Erkenntnisse ausschließlich durch Evaluator*innen generiert werden können. Werturteile werden aus der Untersu-

12 *Zum Beispiel in einer je eigenen Orientierung an beiden Modellen: Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (2012) und der Paritätische Gesamtverband: PQ-Sys (2018); zertifiziert nach DIN EN ISO 9000ff. der Bundesverband Arbeiterwohlfahrt e. V. (2021).*

chung „ausgeklammert“ bzw. als vor- und nachgelagert angenommen. Dieses liegt bspw. bei klassischen Experimenten vor (wobei in der Evaluation häufiger quasi-experimentelle Designs verwendet werden; Kromrey, 2001), auch theoriebasierte Evaluationsansätze werden dazugezählt (Weiss, 1998; in Deutschland z. B. Giel, 2013), die als logische Modelle mit besonderen Heuristiken arbeiten (z. B. das CIPP- bzw. CIPO-Modell von Stufflebeam, 2003; in Deutschland der „Programmbaum“, Beywl & Niestroj, 2009) oder einer „Theory of Change“ (vgl. Beywl et al., 2004, S. 83). Werteberücksichtigende Ansätze werden in dieser Systematik nach ihrer „Priorisierung von Werten“ weiter unterteilt: So werden bei werterelativierenden Evaluationen Werthaltungen der Akteur*innen in den Mittelpunkt gerückt, und es wird dialogisch versucht, Unterschiede sichtbar und bearbeitbar zu machen, wie in der responsiven Evaluation (Stake, 2007). Darüber hinaus gehen wertepositionierende Ansätze mit der Annahme einher, dass sich soziale Ungleichheiten im Evaluationsgegenstand und seiner Bewertung spiegeln, sie zielen folglich auf eine Stärkung von von Ungleichheit betroffenen Gruppen, wie dies in der Empowerment-Evaluation der Fall ist (Fetterman, 2000). Bezug genommen wird auf Kurt Lewins Action Research: Unter machtkritischer Perspektive werden Wissenschaft und Praxis nicht hierarchisch betrachtet, Erkenntnisse sollen in diesen Ansätzen stattdessen in der gemeinsamen Praxis als möglichst hierarchiefreier Ort generiert und legitimiert werden.

Damit ist eine breite Palette von Einsatzformen inbegriffen. Ein gesetzlicher Auftrag zur Evaluation könnte zwar aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz für die Frühpädagogik abgeleitet werden (SGB VIII, § 22a), aber es kann kaum von einem flächendeckend einheitlichen Vorgehen ausgegangen werden. Häufiger vorzufinden sind externe Auftragsforschungen, in der ganze Politiken oder Programme evaluiert werden wie die langfristig angelegte Evaluation zum Kinderförderungsgesetz (Kifög, BMFSFJ, 2015), Strategien wie die Bildungs- und Erziehungspläne der Bundesländer (etwa Sturzenhecker, Knauer & Dollase, 2013) oder einzelne Projekte und Programme, in deren Rahmen sich am ehesten dialogische und empowermentorientierte Evaluationsvorhaben finden lassen (Bohnsack & Krüger, 2009; Lamprecht, 2012). Auch kann Evaluation als ein Element im Kontext von Qualitätsmanagement, Organisationsentwicklung und Monitoringsystemen zum Einsatz kommen (vgl. etwa für das Gute-KiTa-Gesetz: Klinkhammer & Ziesmann, 2020), als sie wiederum diese selbst in den Blick nehmen kann.

2.3 Design von Interventionen der Organisationsentwicklung

Im Folgenden wird ein Überblick über konzeptionelle Elemente für das Design von Organisationsentwicklungsmaßnahmen (OE-Maßnahmen) gegeben. Allgemein können Maßnahmen der Organisationsentwicklung als strategische Interventionen in Organisationen aufgefasst werden. Für das Design von Maßnahmen ist deshalb zunächst zu klären, welche Erwartungen und Ziele mit einem OE-Prozess verfolgt werden und welche Reichweite die Veränderungen haben sollen. Erst dann lassen sich weitere konzeptionelle Entscheidungen treffen, z. B. welche Personen in den OE-Prozess einbezogen werden, wie langfristig die Veränderungen wirken oder wie intensiv Organisationsmitglieder Einfluss nehmen sollen. Letztlich entscheidet sich damit auch, ob die organisationalen Lernprozesse als Organisationsentwicklung, als Changemanagement, Teamentwicklung oder andere verwandte Interventionen ausgelegt werden sollen.

Auf das Design von Maßnahmen bezogen unterscheiden Thomas G. Cummings und Christopher G. Worley (2001) Typen von Interventionen: 1. Gestaltung der Arbeitsprozesse, 2. strukturelle Interventionen, 3. Gestaltung des Human Ressource Managements und 4. strategische Interventionen bzw. organisationale Transformation (Cummings & Worley, 2001, S. 147ff.). Bei der Gestaltung von Arbeitsprozessen geht es um die Arbeitsabläufe innerhalb von Abteilungen oder zwischen Abteilungen wie Jobrotation, Projektarbeit u. Ä. Strukturelle Interventionen zielen auf Veränderungen der Organisationsstrukturen ab, z. B. Zentralisierung von Aufgabenbereichen oder Einführung eines Total Quality Managements. Die Gestaltung von Human Ressource Management zielt auf das Personal und umfasst Maßnahmen zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit und bereitschaft. Unter strategische Interventionen bzw. organisationale Transformationen subsumieren Cummings und Worley schließlich jene konzeptionellen Ansätze, die einen zielgerichteten Wandel der Organisationen und ihres Umfeldes anstreben, wie Lernende Organisation, Unternehmensnetzwerke u. a. m. Den Typen von Interventionen lassen sich jeweils verschiedene Methoden zuordnen, die teils auf



Individuen, teils auf Gruppen und teils auf Organisationen bezogen sind (siehe Anhang: Tabelle 3).

Als weiteres Kernelement kann nach der langfristigen Wirkung der Maßnahmen unterschieden werden. Georg Schreyögg (2008) betont in seinen konzeptionellen Ansätzen die Notwendigkeit eines organisatorischen Lernens, indem er zwischen Anpassungslernen und dem Wandel der Organisation unterscheidet. Einfache (Single-Loop) Lernprozesse führen demnach zu Veränderungen innerhalb eines bestehenden Bezugsrahmens, die neu erlernten Handlungsmuster stellen die etablierte Struktur nicht infrage (Schreyögg, 2008, S. 445f.). Das „Double-Loop Learning“ hingegen geht über diese Prämissen hinaus: bestehende Grundüberzeugungen und Handlungstheorien der Organisation werden zur Disposition gestellt und neue Handlungsmuster entwickelt (ebd., S. 446). Als dritte Dimension kann schließlich das „Deutero-Learning“ die Organisation dazu befähigen, das „Lernen zu lernen“ und damit die Wandlungsfähigkeit in die Organisation langfristig zu integrieren (ebd., S. 447).

In der aktuellen Managementliteratur wird weniger über Langzeiteffekte als vielmehr über hohe Veränderungsgeschwindigkeit, kurze Zielperspektiven, agile Teams und eine Navigation „auf Sicht“ diskutiert. Als Rahmenkonzepte für OE-Prozesse sind insofern Methoden des Design Thinking interessant, Schiersmann und Thiel (2018, S. 209) sehen das Konzept sogar in einer Tradition der OE-Programmatik. Trotz der vordergründig aufscheinenden Schnelligkeit und Beweglichkeit des Design Thinking kann die Grundidee für Organisationen durchaus nachhaltig wirken: In Workshops werden in kurzer Zeit Prototypen als Problemlösung entwickelt, die dann auch zügig umgesetzt, evaluiert und weiterentwickelt werden. Das „Prototyping“, das aus der Produktentwicklung schon länger bekannt ist, wirkt übertragen auf Organisationen zunächst befremdlich. In schnell wachsenden Organisationen, bei hoher Fluktuation der Mitglieder und geringer Standardisierung der Abläufe macht diese Vorgehensweise allerdings eine beteiligungsorientierte Einwirkung auf die Organisation überhaupt erst möglich. Auf lange Sicht kann das Design Thinking auch dazu beitragen, mit Veränderungserfordernissen routinierter umzugehen. Andernfalls könnte es auch zu einer Veränderungsmüdigkeit beitragen.

Schiersmann und Thiel (2018) unterscheiden Maßnahmen der Organisationsentwicklung auch danach, in welcher Phase des OE-Prozesses sie bestenfalls zum Einsatz kommen. Die meisten Modelle gehen von einem zyklischen Entwicklungsprozess aus, der mit einer *Bestandsaufnahme* beginnt, der *Konzeptentwicklung* und *Implementation* der Maßnahmen fortgesetzt wird und mit einer *Evaluation* endet. In der Phase der Bestandsaufnahme werden Methoden benötigt, die eine systematische Erfassung des Ist-Zustandes und der Herausforderungen bzw. der zu lösenden Probleme ermöglichen. In der Phase der Konzeptentwicklung sind

Methoden gefragt, in denen beteiligungsorientiert Lösungsvorschläge für die Organisationsgestaltung erarbeitet werden können. Für die Implementation der Lösungsvorschläge sind Methoden zweckmäßig, die eine transparente Begleitung und Steuerung des Prozesses zulassen. Und in der Phase der Evaluation geht es schließlich vor allem darum, den Grad der Zielerreichung zu prüfen.

In den Phasen *Bestandsaufnahme* und *Evaluation* kommen Methoden der Diagnostik zum Einsatz. Als systematischer Prozess zur Analyse von Problemen und Messung von Ergebnissen (Bornewasser, 2009, S. 159ff.) lassen sich die Maßnahmen unterteilen in Diagnostik der Strukturen (ebd., S. 99–129) und Diagnostik der Prozesse (ebd., S. 130–157). Bekannte Methoden sind Interviews, Dokumentenanalysen und (teilnehmende) Beobachtungen, auch interaktive Verfahren der Organisationsdiagnose, z. B. das Survey Feedback, in dem Ergebnisse einer Befragung anschließend mit Betroffenen diskutiert werden, oder Brainstorming und Brainwriting zur kollektiven Bestandsaufnahme (Schiersmann & Thiel, 2018, S. 90f.).

Je nach Vorerfahrung der Beteiligten und zeitlichen Ressourcen können auch kreative Methoden zur Bestandsaufnahme eingesetzt werden, z. B. Collagen, Aufstellungsarbeit oder computergestützte Systemmodellierungen, in denen Beziehungen, Wechselwirkungen und implizite Annahmen über das Zusammenwirken innerhalb der Organisation sichtbar gemacht werden können (ebd.).

Interaktive bzw. beteiligungsorientierte Methoden zur Bestandsaufnahme beinhalten meist auch schon erste Hinweise für die Konzeptentwicklung. Ein wichtiges Ergebnis der Bestandsaufnahme ist, die „Readiness“ der Organisation oder einzelner Gruppen von Organisationsmitgliedern für den OE-Prozess abzuklären. Klaus Doppler und Christoph Lauterburg (2008) empfehlen hierzu einen Selbsteinschätzungsbogen (S. 539ff.). Auch andere Selbsteinschätzungsverfahren wie Stärken-Schwächen-Analysen oder die SOFT-Analyse (Schiersmann & Thiel, 2018, S. 91) können Aufschluss darüber geben, ob die Organisation bereit ist, zielgerichtete und weitreichende Veränderungen zu vollziehen und welche Ressourcen sie dafür zur Verfügung stellen kann. Zudem kann die gemeinsame Bestandsaufnahme im Sinne eines Ko-Konstruktionsprozesses dazu beitragen, dass ein gemeinsames Verständnis der Probleme, der Wirkmechanismen[13] und möglicher Lösungen entwickelt wird. Insbesondere das „Appreciative Inquiry“, das als „wertschätzende Erkundung“ bezeichnet werden kann (ebd., S. 117f.), ist darauf

*13 Damit sind Wechselwirkungen oder Wirkungsketten in Organisationen gemeint. Übertragen auf das Handlungsfeld Kita: So wirken sich bspw. verlängerte Öffnungszeiten in der Kita auf Personaleinsatz und Tagesablauf aus; Personaleinsatz kann durch ein Schichtmodell gelöst werden, das erfordert Kommunikation bei der Übergabe, ein verändertes Bezugserzieher*innensystem usw., außerdem Pausen-, Essens- und Ruheräume für Kinder und Erzieher*innen, was wiederum Auswirkungen auf die Raumgestaltung und Raumbedarf hat.*

ausgerichtet, Potenziale aufzuzeigen und zu verstärken. Es wirkt deshalb nicht nur analytisch, sondern ist absichtsvoll als Intervention angelegt: Das Sichtbarmachen von Erfolgen soll den Fokus auf die Stärken und realisierbare Lösungsansätze richten, die dann in einem weiteren Schritt auch effektiver umgesetzt werden können.

Für die *Konzeptentwicklung* werden in der Literatur Rahmenkonzepte vorgeschlagen, die ein bestimmtes Methodenset und *Implementationsverfahren* bereits vorgeben, wie Real Time Strategic Change, Total Quality Management oder Design Thinking (Übersicht bei Cummings & Worley, 2001 oder Schiersmann & Thiel, 2018). Andere Autor*innen bieten hingegen eine „Toolbox“ an, aus der sich die interessierten Lesenden das für sie Passende auswählen können. So sei hier auf Doppler und Lauterburg (2008) verwiesen, die verschiedene Methoden der Personal- und Organisationsentwicklung, etwa Zielvereinbarung, Moderation und Coaching, aufführen und vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen aus der Organisationsberatung bewerten.

Bei der Durchsicht der OE-Literatur drängt sich der Gedanke auf, dass hinter den schillernden Begriffen ein recht überschaubares Methodenrepertoire steckt. An dieser Stelle sollen deshalb nur einige Kernelemente benannt werden. Beginnend mit dem Rahmenkonzept des Real Time Strategic Change (RTSC) kann gezeigt werden, dass die Methoden und der vorgesehene Zeitrahmen eine unterschiedliche Intensität der Beteiligung zulassen. Das RTSC soll einen *schnellen* Wandel in Organisationen ermöglichen: Nach einer Interviewphase werden in Workshops mit ausgewählten Fach- und Führungskräften Lösungsvorschläge entwickelt, die dann in Konferenzen disseminiert und beteiligungsorientiert ausgearbeitet werden (Schiersmann & Thiel, 2018, S. 126ff.). Das Vorgehen setzt bereits einen klaren Auftrag und gemeinsames Problemverständnis voraus. Unter der Maßgabe, dass die Akzeptanz für eine Top-down-Dissemination vorhanden ist, kann die Entwicklung von Vorschlägen in einer kleinen repräsentativen Gruppe durchaus effektiv sein. Zu Recht problematisieren Schiersmann und Thiel (2018, S. 132) jedoch das Versprechen eines „schnellen Wandels“. Schnell ist im RTSC nur die Erarbeitung von Lösungsvorschlägen. Der darauffolgende Wandel, die Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen der Organisationsgestaltung, ist auch in diesem Konzept nicht weniger zeitaufwendig und kann mit einer für OE-Prozesse typischen Dauer von neun bis 18 Monaten veranschlagt werden.

Ein weiteres Gestaltungselement nimmt Bezug auf die beteiligten Akteur*innen. Der Einbezug unterschiedlicher Beteiligtengruppen ist für OE-Prozesse programmatisch vorgesehen, allerdings kann Beteiligung durch die Maßnahmengestaltung in unterschiedlicher Weise gefördert werden. Typischerweise werden für die Bestandsaufnahme und Erarbeitung von Lösungsvorschlägen heterogene

Gruppen gebildet, die sich z. B. in hierarchie- und ressortübergreifenden Workshops oder längerfristigen Arbeitsgruppen (wie Qualitätszirkel) austauschen.

Bei der Methodenwahl kann die angezielte Gruppengröße als ein eigenständiges Gestaltungselement angesehen werden. Der Einsatz von Großgruppenveranstaltungen (wie Zukunftskonferenzen und Open Space Meetings) oder Kleingruppenformate sollte nicht nur unter dem Aspekt der Kosten oder der zur Verfügung stehenden Räume entschieden werden, denn sie ermöglichen auch eine sinnliche Erfahrung: „Alle in einem Raum“ zu erleben kann für den OE-Prozess einen Motivationsschub[14] ermöglichen (ebd., S. 106).

Darüber hinaus können auch externe Sichtweisen, z. B. von Netzwerkpartner*innen, Kund*innen oder Zulieferant*innen, einbezogen werden. Die Berücksichtigung unterschiedlicher Sichtweisen und Vorerfahrungen mit Beteiligungsprozessen sollte bei der Wahl der Arbeitsform[15] berücksichtigt werden. Mit Blick auf die Situation in Kindertageseinrichtungen ist dies evident, denn hier kommen neben unterschiedlichen Interessen von Fachkräften, Eltern und Kindern auch heterogene Erfahrungshintergründe und Fähigkeiten bei der Interessenartikulation zum Tragen (siehe Abschnitt A 3.3). Thematisch wird dies in der OE-Literatur im Zusammenhang mit Konflikten: Sie werden in der Tradition systemischer Beratung als „verkleidete Lösungen“ betrachtet, die durch externe Moderation oder Mediation zu Impulsen für eine Weiterentwicklung werden können. Je heterogener die Sichtweisen, desto besser also für den angestrebten OE-Prozess.

Im Kontext des Designs von OE-Maßnahmen wird vereinzelt auch auf eine notwendige Steuerung im Prozess hingewiesen. Wie oben bereits angemerkt, sehen zyklische OE-Modelle eine Evaluation der Maßnahmen vor, die auch zum Auslöser neuer OE-Maßnahmen werden kann. Darüber hinaus können auch Steuerungsverfahren des Projektmanagements wie Meilenstein- und Ressourcenpläne oder Zielvereinbarungen zum Einsatz kommen (vgl. Doppler & Lauterburg, 2008, S. 269–288).

Resümierend ist festzustellen, dass in den Darstellungen die Grenze zwischen Personal- und Organisationsentwicklung verschwimmt: Neben Maßnahmen der Arbeitsgestaltung, der Qualifizierung und Teamentwicklung werden auch strategische Interventionen genannt, die kaum Bezug zu handelnden Personen in Organisationen haben wie Fusionen oder Zulieferketten. Angesichts misslungener

---

14 Die Erfahrung „alle in einem Raum“ ist eher bekannt aus großen Popmusik- oder Sportveranstaltungen. Diese Erlebnisdimension der Teilnahme wird für die Gestaltung von OE-Konzepten genutzt, um atmosphärisch das Zusammenwirken der einzelnen Organisationsmitglieder zu bestärken.

15 Insgesamt spielen heterogene Gruppen in der OE-Literatur nur eine untergeordnete Rolle, deshalb wird auch wenig über geeignete Methoden berichtet. Interessant ist daher der Blick über die OE hinaus auf partizipative Methoden – eine umfangreiche Zusammenstellung von Methoden und Gruppenkonstellationen bietet z. B. die internationale Plattform https://participedia.net/.



Firmenfusionen, Zentralisierung oder Unternehmensnetzwerken liegt allerdings die Vermutung nahe, dass auch die großen strategischen Veränderungen Maßnahmen notwendig machen, die die Organisation und ihre Mitglieder „mitnehmen“.

Vielfach wird in der OE-Literatur nicht nach Branchen unterschieden, lediglich an Fallbeispielen werden Unterschiede zwischen Produktion, Dienstleistung, Sozialer Arbeit und öffentlicher Verwaltung erkennbar. Trotzdem können die genannten Methoden Anregungen für die Kita-Entwicklung geben: So wäre es lohnenswert, die Ansätze zur Personalentwicklung systematischer auf das Karrierefeld frühpädagogischer Fachkräfte hin zu reflektieren, z. B. welche Effekte durch ein Anreizsystem für Zusatzqualifikationen oder etablierte Karrierepfade (horizontal, vertikal) erzielt werden könnten. Auch die von Cummings und Worley (2001) als strukturell oder strategisch qualifizierten Maßnahmen der Fusion, des Zusammenschlusses und der Reorganisation von Aufgaben lassen sich in dieser Abstraktheit vor dem Hintergrund der in Kapitel 1 beschriebenen Herausforderungen an einen organisationalen Wandel im Feld der frühkindlichen Bildung gut auf Kindertageseinrichtungen übertragen: Das Wachstum hin zu großen Einrichtungen und die Zunahme an Aufgaben, die zu bearbeiten sind, wären Anlass genug, über eine sinnvolle Arbeitsteilung zwischen Verwaltung, Support und pädagogischer Arbeit nachzudenken.

2.4 Begriffsverwendungen in professionellen und bildungspolitischen Kontexten des Systems „Kita“

Organisationsentwicklung ist im Bereich der Kindertageseinrichtungen kein praxisbezogener „Feldbegriff“, der von den Akteur*innen im Feld genutzt wird und mit Verfahren und Konzepten unterlegt ist. Dennoch lässt sich feststellen, dass auch im „System Kita“ ein latentes Verständnis für die zielgerichtete Weiterentwicklung von Regeln und Abläufen infolge konzeptioneller Neuausrichtung oder der Bewältigung von organisationsexternen Anforderungen vorhanden ist. Um die Begriffsverwendung von Organisationsentwicklung in professionellen und

bildungspolitischen Kontexten genauer benennen zu können, wurden drei Textsorten analysiert:

- die *Bildungspläne* der Bundesländer, weil sie in einem breit angelegten Abstimmungsprozess entwickelt wurden und die politischen Ziele für die öffentliche Kindertagesbetreuung dokumentieren; einige Bildungspläne gehen auch darüber hinaus, indem sie das Alter der Kinder bis in die Jugendphase umfassen (insbesondere Thüringen bis 18 Jahre),
- *Ausbildungspläne* (der Rahmenlehrplan für Fachschulen für Sozialpädagogik und Studienordnungen der Kindheitspädagogik), weil ihnen ein Verständnis der Berufsrollen und der professionellen Zuständigkeit zugrunde liegt,
- *Fachtexte* wie Handreichungen, Ratgeber und praxisorientierte Materialien, weil sie Aufschluss darüber geben, mit welchen Erklärungsansätzen und Modellvorstellungen der Wissenstransfer in die Praxis vollzogen wird. Eine umfassende Bestandsaufnahme ist hier nicht zu leisten, wir beschränken uns nur auf ausgewählte, öffentlich zugängige Dokumente aus dem deutschsprachigen Raum, die den Begriff „Organisationsentwicklung“ im Titel verwenden oder in wesentlichen Kapiteln auf Organisationsentwicklung Bezug nehmen.

Hinsichtlich der Analyse der *Bildungspläne* der Bundesländer zeigt sich ein heterogenes Bild: sechs Bundesländer (Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) verwenden den Begriff „Organisationsentwicklung“ oder verwandte Begriffe überhaupt nicht in ihren Bildungsplänen, was auch damit zusammenhängen könnte, dass sich die Ausführungen auf die Beschreibung von Bildungszielen beschränken. Andere Bundesländer sprechen in ihren Bildungsplänen zwar von Organisationsentwicklung oder dem Konzept der „Lernenden Organisation“ (z. B. Bildungsplan Bayern, 2019, S. 457 oder Bildungsplan Berlin, 2014, S. 175), ohne das Begriffsverständnis genauer auszuführen. OE wird in diesen Texten meist in Zusammenhang mit Qualitätsentwicklung benannt, im Bayrischen Bildungsplan wird sogar von einer „systemischen Qualitätspolitik“ (Bildungsplan Bayern, 2019, S. 456) gesprochen, in deren Rahmen Team- und Organisationsentwicklung stattfindet. OE dient damit der Partizipation der Kinder (ebd. S. 394), der Nachhaltigkeit (Bildungsplan Sachsen-Anhalt, 2013, S. 33) oder auch der „Organisation von Gemeinschaft“ (Bildungsplan Schleswig-Holstein, 2020, S. 41), wobei Gemeinschaft im Team und das Erleben von Gemeinschaft für die Entwicklung der Kinder gleichermaßen angestrebt werden. OE wird somit als Transmissionsriemen für die Umsetzung pädagogischer Konzepte verstanden, z. B. der „offenen Arbeit“, die eine Umgestaltung der Räume und infolge auch der Organisations- und Teamentwicklung nach

sich zieht (z. B. Bildungsplan Bayern, 2019, S. 394). „Pädagogische Organisationskonzepte“ (Bildungsplan Rheinland-Pfalz, 2020, S. 86) können insofern auch als eine Zusammenführung von pädagogischen Ansprüchen und den räumlichen und personellen Ressourcen angesehen werden – „Gruppe“ und „Raum“ sind darin Gestaltungselemente, die je nach Konzept unterschiedlich arrangiert werden können. Prototypisch kann die Erstellung des Bildungsplans in Sachsen-Anhalt genannt werden: Er ist in einem Pilotprojekt mit Kindertageseinrichtungen entwickelt und erprobt worden, der von „einem intensiven Professionalisierungs- und Organisationsentwicklungsprozess“ (Bildungsplan Sachsen-Anhalt, 2013, S. 12) begleitet war.

Die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen als Bildungsraum – und damit die Organisation der Einrichtung – ist „nie abgeschlossen“ (ebd., S. 33), womit zumindest implizit ein dynamisches Organisationsmodell zum Ausdruck kommt, das starke Übereinstimmung mit den oben skizzierten modernen Organisationstheorien aufweist. In einigen Bildungsplänen wird auf das Konzept der „Lernenden Organisation“ Bezug genommen und einige ergänzende Erläuterungen zum Verständnis von Organisationsentwicklung gegeben: Sie „ist eine Einstellung“ (Bildungsplan Bayern, 2019, S. 457), die eine Lernhaltung des Personals und der Leitung impliziert (Bildungsplan Berlin, 2014, S. 175). Veränderung durch die lernenden Akteur*innen ist somit integraler Bestandteil von Organisationen.

Der Begriff Organisationsentwicklung wird explizit benannt, wenn es um die Aufgaben der Kita-Leitung geht: In den Bildungsplänen von Bayern, Berlin, Hamburg, Hessen, Saarland, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein kommt der Leitung eine „Schlüsselrolle in der Personal- und Organisationsentwicklung“ zu. Häufig wird auch auf die Verantwortung des Trägers verwiesen, dafür einen Rahmen zu schaffen. Rheinland-Pfalz verweist in diesem Zusammenhang auf die zehn Dimensionen der Trägerqualität der „Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder (NQI)“. Unter diesen Dimensionen nimmt die Organisations- und Dienstleistungsentwicklung einen prominenten ersten Platz ein (vgl. Bildungsplan Rheinland-Pfalz, 2020, S. 204). Die Bildungspläne von Sachsen und Schleswig-Holstein verweisen darüber hinaus auf die Fachberatung der freien und öffentlichen Träger, die durch „Team- und Organisationsberatung“ (Bildungsplan Sachsen, 2011, S. 162) bzw. „organisationsbezogene Beratung“ (Bildungsplan Schleswig-Holstein, 2020, S. 62) die Tageseinrichtungen unterstützen sollen.

Die hinsichtlich der Begriffsverwendung elaboriertesten Bildungspläne liegen aus Hessen und Thüringen vor. Der Bildungsplan Hessen (2019) geht von einer „standortbezogenen (Weiter-)Entwicklung von Kindertageseinrichtung“ (ebd., S. 120) aus, die als ein fortlaufender Prozess anzusehen ist, als „institutionelle Selbstorganisation“ (ebd., S. 121). Dieser Prozess umfasst „vereinbarte

Standards“ der Organisationsentwicklung und „transparente Abstimmungs- und Evaluationsprozesse“ (ebd.) unter Beteiligung aller Akteursgruppen (Leitung, Team, Kinder, Eltern, Träger).

Der Bildungsplan des Landes Thüringen geht noch weiter: Nachdem einleitend von einem organisationsbezogenen Denken Abstand genommen wird, um die individuellen Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen bis 18 Jahren ins Zentrum zu rücken (Bildungsplan Thüringen, 2019, S. 7), wird an anderer Stelle vergleichsweise ausführlich auf Organisationsentwicklung Bezug genommen. Veränderungen setzen demnach eine gemeinsame Zielformulierung voraus, im Prozess der Umsetzung werden externe Begleitung und Projektmanagement empfohlen. Zudem wird deutlich gemacht, dass Veränderungen auf verschiedenen Ebenen der Organisation in Einklang gebracht und unterstützt werden müssen: „Für Schulen bedeutet dies beispielsweise eine systematische Unterstützung von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung. Dies umfasst z. B. Lehr-Lernmaterial, Beratung bei Entwicklungsprozessen sowie Aus- und Weiterbildung für pädagogisch Tätige“ (ebd., S. 276).

Als Maßnahmen werden arbeitsorganisatorische Modelle wie Team- und Netzwerkarbeit angeführt (ebd., S. 273). Neben der Unterstützung durch externe Moderation wird der Aus- und Weiterbildung eine wichtige Funktion zugeschrieben. Weiterbildung wird individuell als Förderung der Professionalität für erforderlich gehalten. Zudem trägt sie auf das Team bezogen zur Verbesserung des Arbeitsklimas und der „Organisationskultur“ (ebd., S. 279) bei.

Auch wenn das Verständnis von Organisationsentwicklung in den meisten Bildungsplänen nicht weiter expliziert wird, so lässt sich doch implizit eine Vorstellung davon identifizieren. Organisationsentwicklung scheint relevant, um bildungspolitische Ziele zu realisieren. Dies umfasst die Organisation der Arbeit und damit zusammenhängend der Abläufe und der personellen Ressourcen sowie die räumliche und materielle Ausstattung. Wie diese verschiedenen Elemente zusammenhängen, bleibt vage. Demgegenüber gibt es eine sehr klare und weitgehend einheitliche Auffassung über die Zuständigkeit für Organisationsentwicklung: sie ist Aufgabe der Leitung, die Verantwortung dafür hat der Träger. In einzelnen Bildungsplänen wird darüber hinaus die strategische Bedeutung von OE deutlich gemacht und ansatzweise werden konzeptionelle Überlegungen thematisiert. Im Unterschied zur Professionalisierung und Qualifizierung der frühpädagogischen Fachkräfte scheint OE aber eher noch eine Leerstelle in der bildungspolitischen Programmatik zu sein.

Neben den bildungspolitischen Verwendungskontext stellt sich also auch die Frage, welche Rolle Organisationsentwicklung im beruflichen Handeln der pädagogischen Fachkräfte spielt. In Ermangelung von Forschungsergebnissen zu dieser Thematik, greifen wir auf die Ausbildungspläne für frühpädagogische Fach-



kräfte zurück. Die Qualifikation pädagogischer Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen findet vorrangig in Fachschulen statt, weshalb der Rahmenlehrplan, der 2020 von der Kultusministerkonferenz (KMK) bundesweit für die Fachschulen für Sozialpädagogik beschlossen wurde, hier als ein zentrales Dokument angesehen werden kann. Er ist als Ergebnis eines langjährigen Reformprozesses unter Beteiligung verschiedenster Akteur*innen anzusehen, sodass sich die meisten Bundesländer bereits zuvor an der im Rahmenlehrplan neuen Ausrichtung auf Kompetenzen und Lernfelder orientiert und diese z.T. modifiziert haben (Prigge et al., 2019). Untergliedert werden sechs Lernfelder, worin in dem recht begrenzten Lernfeld 6 zu „Institution und Team entwickeln sowie in Netzwerken kooperieren“ eine Auseinandersetzung der Studierenden mit „Elementen der Organisationsentwicklung“ vorgesehen ist (KMK, 2020, S. 39ff.). Weitere Aspekte oder Instrumente von OE werden nicht vertieft oder aufgerufen, womit der Bereich OE lediglich ergänzend benannt bleibt. Vielmehr wird unter der Rubrik „Zentrale Aufgaben der Ausbildung“ hervorgehoben, dass „Studierende […] die Qualität der Leistungen von Einrichtungen […] auf der Grundlage ausgewählter Qualitätskonzepte [analysieren und bewerten, JP]“ (ebd.). Es deutet sich ein stärkerer Anschluss an Ansätze der Qualitätsentwicklung an. Inwieweit eine Auseinandersetzung mit OE in der Lehre erfolgt, bleibt folglich eine individuelle Entscheidung der Schulstandort- und Lehrkraftebene.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kam unsere Recherche zu Studienordnungen in der Kindheitspädagogik; auch hier wird der Begriff zwar z.T. verwendet, bleibt aber stark auf Organisationswissen (Trägerstrukturen, Leistungsrecht usw.) bezogen. Denkbar wäre, dass in Studiengängen zum Sozialmanagement oder die vereinzelt angebotenen Studienprogramme für Kita-Leitungen ausführlicher auf die Thematik eingehen und so, vermittelt über die Leitungen bzw. das Management der Träger, Kenntnisse zur Organisationsentwicklung in das Berufsfeld gelangen. Als Bestandteil der Berufsrolle der frühpädagogischen Fachkräfte ist OE jedenfalls nicht zu erkennen.

Als dritte Quelle sollen Fachtexte darauf hin analysiert werden, ob sie sich mit Ansätzen der Organisationsentwicklung auseinandersetzen. Von Interesse sind hier Lehrbücher sowie Beratungsliteratur, die das Personal in Kindertagesein-

richtungen und insbesondere Leitungskräfte überblicksartig in das Thema Organisationsentwicklung einführen (u. a. Ellermann, 2007; Strehmel & Ulber, 2017). Dabei fällt auf, dass erstens die Differenzierung und Komplexität der vorhandenen Ansätze und Konzepte von OE kaum Berücksichtigung finden. Zweitens ist auffällig, dass diese so vorgestellt werden, als könnten sie ohne besondere Modifikationen auf das Feld der Kindertageseinrichtungen übertragen werden, auch wenn sie in der Regel für ganz andere Wirtschaftszweige entwickelt wurden. Drittens ist bemerkenswert, dass sich die wenigen vorhandenen Beiträge nicht auf empirische Studien zur Umsetzung von OE beziehen. Dies steht damit in Zusammenhang, dass jenseits der Untersuchung organisationaler Rahmenbedingungen Organisation in der frühpädagogischen Forschung kaum Untersuchungsgegenstand (Cloos, 2018a, b) ist. Viertens fällt auf, dass auf Organisationen bzw. ihre Veränderungen bezogene Ansätze wie Qualitäts-, Personal-, Sozial- und Organisationsentwicklung als Konzepte additiv nebeneinandergestellt werden, ohne dass deren Gemeinsamkeiten, Verwandtschaften und Verknüpfungen diskutiert werden. Schlussendlich zeigt sich fünftens an den Texten nicht nur ein fehlendes empirisches, sondern auch ein nicht vorhandenes praxisbezogenes Wissen, wie denn OE in der Praxis der Kindertageseinrichtungen zum Einsatz kommt.

Wird der Begriff Organisationsentwicklung verwendet, dann geschieht das häufiger, ohne die konzeptionellen Implikationen zu berücksichtigen, wie in der von Sybille Stöbe-Blossey (2010) herausgegebenen Publikation „Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung“. Die Beiträge behandeln gesellschaftliche und bildungspolitische Anforderungen an die Kindertagesbetreuung, personelle und organisatorische Voraussetzungen in der außerfamiliären Kinderbetreuung und konstatieren einen Funktionswandel der Kindertageseinrichtungen. Die Entwicklung der Organisation „Kita“ wird dann aber nur auf den Personaleinsatz bezogen, und in sehr knapper Form werden einige Maßnahmen der quantitativen Personalplanung und beteiligungsorientierten Dienstplangestaltung vorgestellt (Klaudy, 2010, S. 181–194). Quantitativ ausreichendes Personal ist zweifelsfrei eine zentrale Stellgröße für die Leistungsfähigkeit aller Organisationen. Um den genannten Anforderungen gerecht zu werden, reicht die Personaleinsatzplanung allerdings nicht aus.

Kritisch, aber ebenfalls nicht mit Bezug auf die unter Abschnitt A 2.1 ausgeführten theoretischen Hintergründe, wird der Begriff Organisationsentwicklung in einigen Studien zum Umgang mit den Herausforderungen im Handlungsfeld Kindertagesbetreuung verwendet. OE richte sich demnach nicht selten in einer unternehmerischen Logik insbesondere an das effiziente „Funktionieren“ der Organisation, an die Reduzierung risikobehafteter Praktiken sowie an die Verbesserung von Arbeitsplatzzufriedenheit (vgl. Betz & Viernickel, 2016, S. 19). OE ziele darauf ab, die Veränderung von Organisationskulturen und den damit verbundenen Ein-

stellungen, Mentalitäten oder Habitusformen anzuregen, wobei dann auch nicht mehr auf die Organisation Bezug genommen wird, sondern das Team (Strohmer, Weltzien & Fröhlich-Gildhoff, 2016) oder individuelle Akteur*innen (Wegener & Strehmel, 2016; Münchow & Strehmel, 2016).

2.5 Zwischenfazit

Als Basiskonzept zielt Organisationsentwicklung auf die partizipative Gestaltung von Organisationen, wobei unterstellt wird, dass damit gleichermaßen Organisationsziele und individuelle Ziele der Organisationsmitglieder realisiert werden können. In der Umsetzung des Konzepts ist die partizipative Ausrichtung und theoretische Fundierung weitgehend pragmatischen Methoden der Organisationsgestaltung und Beratung gewichen. Prominenter als OE sind im Feld der Frühpädagogik komplementäre Konzepte wie Qualitätsmanagement und -entwicklung sowie Evaluation, die für OE sowohl Anknüpfungspunkte als auch Risiken aufzeigen: Mit der Einführung von Qualitätsmanagement wurde die Gefahr der bloßen legitimatorischen Umsetzung herausgestellt, in der QM für pädagogische Fachkräfte – überspitzt zusammengefasst – „mehr Arbeit als Sinn macht“. Einige Lösungsansätze zeigen sich anschlussfähig an Kernelemente der Organisationsentwicklung: Sie basieren auf der Anerkennung eines auf Aushandlung und Verständigung angewiesenen Systems heterogener Akteur*innen, wodurch erstens eine bedingte Steuerbarkeit sichtbar wird und zweitens die Notwendigkeit, die besondere Positionierung von Familien, Eltern und Kindern als Zielgruppen zu reflektieren, und drittens partizipative Vorgehensweisen sowie reflexive Anregungen in der Auseinandersetzung mit konkreten (pädagogischen) Zielen und dessen, was dabei „gute Arbeit“ darstellt, an Bedeutung gewinnen. Zuweilen scheinen auch Aspekte und Instrumente aus der Evaluation für die Verknüpfung mit Konzepten der OE für die Frühpädagogik interessant, weil diese nicht aus der Betriebswirtschaft, sondern aus den Sozialwissenschaften und der Erforschung öffentlich verantworteter Politiken, Projekte und Programme hervorgegangen ist und damit eine deutliche Nähe zur Frühpädagogik aufweisen. Das breite Spektrum von Evaluationsansätzen und -einsatzmöglichkeiten macht deutlich, dass stets Fragen danach zu klären sind, welche Akteur*innen Verantwortung für welche Prozesse übernehmen können und sollen. In den Systematisierungen und Einsatzbeispielen aus der Frühpädagogik können sowohl managementorientierte, top-down implementierte Strategien ausgemacht werden als auch Bottom-up-Strategien, die partizipativ oder emanzipatorisch angelegt sind. Gerade die letztgenannten finden aktuell Anschluss an Forderungen im Feld, die Partizipation von Kindern systematisch zu stärken.

Die Begriffsverwendung von OE in politischen und professionellen Kontexten der Frühpädagogik greift vor allem die pragmatischen Überlegungen der OE-Mo-

delle auf und reduziert sie damit auf eine Umsetzungsstrategie: Mit OE können die Anforderungen von außen besser und effektiver umgesetzt werden. Um OE in Kindertageseinrichtungen in umfassender Weise zu praktizieren, müsste hingegen gemeinsam eruiert werden, welche Ziele die Organisation verfolgen will. Auf OE wird zwar in den hier betrachteten, programmatischen und fachpolitischen Dokumenten der Frühpädagogik, die die Praxis zu orientieren suchen, Bezug genommen, zumeist aber wenig mit (feldspezifischem) Inhalt gefüllt. Zudem wird OE überwiegend als Aufgabe der Leitung und des Trägers dargestellt, andere Akteur*innen sind nicht im Fokus. So besteht bspw. in der Ausbildung von Erzieher*innen über den Rahmenlehrplan einerseits die Möglichkeit, das Thema OE aufzugreifen, andererseits wird in diesem keine systematisch-vertiefende Annäherung angestrebt, die engagierten Fachkräften in der Ausbildung eine Orientierung bieten könnte. Besteht das Ziel, Organisationsentwicklung im Feld der Kindertageseinrichtungen stärker zu implementieren, bedarf es Maßnahmen, auf unterschiedlichen Ebenen: erst einmal ein Bewusstsein für das Thema zu schaffen, grundlegendes Wissen aufzubauen, Missverständnisse auszuräumen und Abgrenzungen zu anderen Konzepten zu markieren.

3 Organisationsentwicklung (in Praxis und Forschung) der Frühpädagogik

3.1 Verwendungszusammenhänge mit Bezug zur Frühpädagogik: Kontraste der Qualität

Im Folgenden werden unterschiedliche Zugänge zur Qualität und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen daraufhin befragt, inwieweit sie einen Beitrag zur Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen leisten können. Denn auch wenn einerseits zwischen Organisations- und Qualitätsentwicklung größere Differenzen ausgemacht werden können, zeigen sich andererseits Ähnlichkeiten bezüglich der Vorgehensweisen und Zielsetzungen. Folglich müssen sich (neuere) Ansätze der Organisationsentwicklung zu diesen Themen positionieren bzw. sowohl Anschlussfähigkeiten als auch Unterschiede deutlich machen. Herausgegriffen werden in dieser Expertise beispielhaft einzelne Ansätze, die eine kontrastierende Gegenüberstellung ermöglichen. Die Zugänge lassen sich nach ihrer Vorgehensweise idealtypisch in vier Varianten unterscheiden, in denen sich eine gewisse Chronologie – wenn auch nicht linear – widerspiegelt: Seit längerem im Feld bekannt sind expertokratische Modelle, die mit *Top-down-Strategien* (1) arbeiten, in alternativer Abgrenzung dazu sind ebenfalls seit den 1990er-Jahren *dialogische Modelle* zu finden (2). Neuere Varianten knüpfen teilweise daran an, legen den Fokus aber auf *Partizipation* (3).

3.1.1 Top-down-Modelle

Eine Qualitätsdiskussion in der Frühpädagogik hat seit den 1990er-Jahren an Fahrt aufgenommen. Ausgesprochen weite Verbreitung hat der Ansatz von Wolfgang Tietze und seinem Team gefunden, die die Dimensionierung von Qualität in Strukturen, Prozesse und Ergebnisse (im Anschluss an Donabedian, erstmals veröffentlicht 1966) feldbezogen weiterentwickelten. Dies bildete die Grundlage für die „Nationale Qualitätsoffensive“ in Kindertageseinrichtungen (BMFSFJ, 2003) und wurde in der „Nationalen Untersuchung der Bildung, Betreuung und Erziehung in der Frühen Kindheit“ (NUBBEK) empirisch zur breiten Anwendung gebracht (Tietze et al., 2012), woraufhin das Modell Eingang in den 12. Kinder- und Jugendbericht gefunden hat (BMFSFJ, 2005). Pädagogische Qualität wird als mehrdimensional modelliert sowie als quantifizier- und damit messbar angenommen. Sie wird als gegeben angesehen, wenn „in einem Kindergarten (oder einem anderen pädagogischen Umfeld […]) die jeweiligen pädagogischen *Orientierungen*, *Strukturen* und *Prozesse* das körperliche, emotionale, soziale und intellek-

tuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder [..] aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen“ (Tietze, 2008, S. 17, Herv. i. O.).

Damit werden die Ergebnisse als Outcomes, direkte sowie indirekte Effekte bei den Kindern in einen Zusammenhang mit Aspekten wie pädagogisch-normativen Leitideen, räumlich-materialen Grundlagen und den Beziehungen der Akteur*innen gestellt. Betont wird, dass mit der Berücksichtigung des familialen Settings als ein Teil der Prozessqualität (z. B. Kommunikationsprozesse) und der standardisierten Erhebung von Einzelindikatoren Forschungsergebnisse eruiert werden, die Wissen für Qualitätsverbesserungen bereitstellen (ebd., S. 23).

Die auf internationale Verfahren zurückgreifenden Instrumente zur Messung dieses Qualitätsmodells für Kindergärten (aktuell: KES-RZ), für Krippen (aktuell: KREPS-RZ), für Kindertagespflege (TAS-R) sowie für Hort- und Ganztagsangebote (HUGS) sind in Deutschland mittlerweile weit verbreitet, wenngleich methodische Kritiken auf die Risiken von Ungenauigkeiten der Ergebnisse durch die Operationalisierung hinweisen (Mayer & Beckh, 2018, S. 73) und hinterfragen, inwieweit der eher geringe empirische Zusammenhang von kindlichen Entwicklungsmaßen und den einzelnen Qualitätsmaßen auch als Hinweis darauf zu lesen wäre, dass die Zusammenhangshypothesen, wie oben skizziert, zu modifizieren wären (ebd., S. 73f.; auch Thole, 2010, S. 214). Schon früh wurde die Frage aufgeworfen, ob denn bei diesem Modell die Relationalität des Qualitätsbegriffs, also auch die mit Qualität verbundenen unterschiedlichen Interessen, Sichtweisen und Zugangsweisen, wie eine Qualitätsveränderung zu erreichen ist, hinreichend berücksichtigt wird (Moss & Pence, 1994; Moss, 2015), ob also Qualitätsentwicklung zu stark hierarchisch und zu wenig demokratisch und beteiligungsorientiert gedacht wird.

Der mit der Frage von Qualitätsmessung und -sicherung verbundene Diskurs um ein Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen bezog sich zu Beginn vor allem auf die Idee einer bundeseinheitlichen Zertifizierung mit Zielsetzungen der fachlichen Orientierung (für Praktiker*innen), der Qualitätsfeststellung und Rechenschaftslegung (Diller, 2005). Das von Wolfgang Tietze und Charis Förster vorgeschlagene Deutsche Kindergarten Gütesiegel setzt auf wissenschaftlich basierte, *einheitlich, d. h. standardisiert definierte* Kriterien und beansprucht damit Allgemein-



gültigkeit für die Kindertagesbetreuung in Deutschland (Tietze & Förster, 2005). Einerseits soll auf Basis der Vergleichbarkeit Transparenz geschaffen werden über die je unterschiedliche(n) Qualität(en) in Tageseinrichtungen, andererseits wird die Qualitätsfeststellung mit dem Anspruch erweitert, dass aus den Ergebnissen Schlüsse vor Ort gezogen werden könnten, um die Qualität zu steigern und zu entwickeln. Heute handelt es sich um ein Zertifizierungsverfahren, welches zwar weite Verbreitung gefunden hat, aber zuvorderst auf freiwilliger Basis angefragt werden kann (Tietze, 2008). Auf der Grundlage von Befragungen, Beobachtungen und Dokumenten eruieren Gutachter*innen die Qualität der Einrichtung anhand der benannten Dimensionen, die als Qualitätsstandards fungieren und die über Items operationalisiert sind. Die Outcomes der Kinder werden in dieser Qualitätsfeststellung ausgeklammert, dadurch, dass sie die „häusliche Qualität" (Tietze & Förster, 2005, S. 47) zwangsläufig mit erheben. Damit liegt der Fokus auf den pädagogischen Prozessen und ihren Rahmenbedingungen. Das Siegel wird für drei Jahre vergeben. In einem von der Robert Bosch Stiftung initiierten Expert*innen-workshop ist dies als „anerkanntes Konzept" (Buhl et al., 2016, S. 13) bilanziert worden, weil es als „Ziel von Organisationsentwicklung das Wohlbefinden der Kinder" (ebd.) in den Blick nehme. Im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen finden sich daneben auch andere Gütesiegel und externe Qualitätsüberprüfungen, die zur Qualitätsverbesserung und Organisationsentwicklung beitragen wollen, auch wenn sie in der Regel weniger prominent durch wissenschaftlich evaluierte Kriterien abgesichert werden, von einzelnen Trägern vorgehalten, mit spezifischen Themen wie Bewegung oder mit besonderen pädagogischen Ansätzen und Organisationskonzepten verbunden werden (KTK-Gütesiegel: Haderlein, 2005; Situationsansatz: Preissing & Heller, 2003; Familienzentren: MKFFI, 2020).

Die skizzierten Vorgehensweisen zeichnen sich dadurch aus, dass extern formulierte, wissenschaftlich basierte Kriterien wiederum von externen Gutachter*innen erfasst werden, somit eine Partizipation der Akteur*innen – insbesondere der Kinder, um deren „Zielwerte" es gehen soll – nur vor oder nach der Untersuchung erfolgen kann. Bei der Suche nach qualitativen Standards in kindheitspädagogischen Einrichtungen werden die Akteur*innen vor Ort nicht einbezogen, sodass sich im eigentlichen „Kerngeschäft" der Bestimmung von Qualität folglich ein hierarchisches Vorgehen zeigt, was hier als *Top-down-Strategie* bezeichnet werden soll.

3.1.2 Dialogische Modelle

Kontrastierend und auch in Abgrenzung dazu gibt es in der Pädagogik der Kindheit alternative Konzeptualisierungen für die Entwicklung qualitativer Standards. Besondere Beachtung findet bis heute das Vorgehen zur „Qualität im Dialog ent-

wickeln“ des Kronberger Kreises[16] (1998). Kritisiert wird, dass die externe Festlegung von pädagogischer Qualität nicht in der Lage sei, die immer wieder neuen und komplexen Situationen pädagogischer Arbeit zu erfassen, ebenso die höchst heterogenen Rahmenbedingungen – seien es unterschiedliche Leitbilder, regionale Besonderheiten oder pädagogische Ansätze. Aus der Analyse pädagogischer Praxis als „komplexes Beziehungsgeschehen“ (ebd., S. 18) zwischen Subjekten wird die Notwendigkeit eines mehrdimensionalen und offenen Vorgehens abgeleitet und die Bestimmung von Qualität zur gemeinsamen und dialogischen Aufgabe aller Beteiligten. Dafür wird auf Grundlagen der Aktionsforschung zurückgegriffen (siehe dazu Abschnitt A 2.1), so ist folglich das Konzept „als Anregung gedacht [...] zum gemeinsamen Nachdenken im Team [...] auf dem Weg zu einer lernenden Organisation“ (ebd., S. 25). Als Gelingensbedingung wird eine Grundorientierung skizziert, die mit Kennzeichen wie Offenheit, Engagement und Lernorientierung (vgl. ebd., S.19f.) als reflexive Haltung zusammengefasst werden könnte. Ausgangspunkt der Qualitätsbestimmungsprozesse stellen drei Ebenen dar (vgl. ebd., S. 22f.): die Ebene der Bedarfe und Nachfragen (1), die Ebene der Angebote, Ziele und Mittel der Einrichtungen (2) sowie die Ebene der beruflichen Praxis (3). Daran schließt sich die Formulierung von mehrdimensionalen Qualitätsstandards oder -kriterien an, die über eine Reihe von Leitfragen durch die Anwender*innen im Dialog erschlossen und denen Qualitätsindikatoren zugeordnet werden, die als fachwissenschaftliche Orientierung genutzt werden können (ebd., S. 91). Es handelt sich um sieben Qualitätsstandards (S. 24): Programm- und Prozessqualität, Leitungsqualität, Personalqualität, Einrichtungs- und Raumqualität, Trägerqualität, Kosten-Nutzen-Qualität sowie Förderung von Qualität. Diese sollen in Beziehung zueinander situationsbezogen konkretisiert werden (ebd., S. 91), sodass ein relativer Qualitätsbegriff vorliegt. Von Susanna Roux (2002, S. 47) wird das Verfahren als dahingehend anspruchsvoll kommentiert, dass es Selbsttätigkeit in einem ergebnisoffenen Aushandlungsprozess einfordere. Sie bemerkt zudem, dass die Qualitätsindikatoren zwar die Kindersicht berücksichtigen, diese aber „einer Vielzahl von (...) Aspekten gegenüber[stehen], die sich auf die Wahrnehmung der Erwachsenen beziehen“ (ebd., S. 47).

Wenngleich kritisch angemerkt wird, dass eine Orientierung an wissenschaftlichen Kriterien nicht gesichert sei (z. B. Leu, 2005, S. 25), sollen hier jedoch die pädagogischen Fachkräfte von der „Wissensproduktion“ und Weiterentwicklung des Professionswissens nicht „abgekoppelt“, sondern ihre Erfahrungen und Perspektiven ernst genommen werden. Damit liegt ein *dialogischer Ansatz* zur Bestimmung und Entwicklung von Qualität vor, wenngleich dieser sich auf pädagogische

---

16 Der vollständige Name „Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen“ wird hier und im Folgenden abgekürzt.

Fachkräfte konzentriert. Im Dilemma zwischen Dialog und Wissenschaftlichkeit wird von Hans-Rudolf Leu (2005) betont, dass in der Qualitätsentwicklung und Evaluation eine Orientierung am wissenschaftlichen Paradigma keineswegs zwingend sei, „weil es dort um Anwendung und nicht um die Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (ebd., S. 27) gehe. Seiner Forderung, „beide Aspekte angemessen zu berücksichtigen“ (ebd.), ist nach wie vor zuzustimmen, wobei sich der Anspruch einer bundeseinheitlichen Steuerung über standardisierte Qualitätsmessungen – so kann heute konstatiert werden – nicht durchsetzen konnte (Hoffmann, 2005).

3.1.3 Partizipative Modelle

Im Anschluss an Überlegungen zu einem umfassenden Miteinbezug aller Akteur*innen, in Kritik an o.g. Top-down-Modellen und in Ergänzung der dialogischen Modelle um einen handlungspraktischen Ansatz kamen partizipative Modelle zur Anwendung. Partizipative Ansätze zur Qualitätsentwicklung umfassen verschiedene Akteur*innengruppen. Das Ziel ist i. d. R., dass Fachkräfte im direkten Kontakt mit Eltern und Kindern sowie innerhalb des Teams über partizipative Methoden eine Qualitäts- und damit Organisationsentwicklung fortwährend weitestgehend alltagsintegriert umsetzen. So können partizipative Modelle bspw. das gemeinsame Arbeiten an der Konzeption (Weimann-Sandig, 2021), aber auch die Partizipation von Eltern zu konkreten Anlässen oder Bedarfen umfassen (bspw. Mieth et al., 2018) sowie die Partizipation von Kindern mitberücksichtigen (Richter, Lehmann & Sturzenhecker, 2017).

Grundsätzlich haben partizipative kindzentrierte Ansätze das Ziel, im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention Beteiligung, Demokratie und Mitsprache von Kindern in allen sie betreffenden Belangen zu realisieren (Maywald, 2010). „Demokratische Partizipation“ (Knauer & Sturzenhecker, 2016) meint dabei die strukturelle Verankerung von demokratischen Teilhabemöglichkeiten im Sinne von umfassendem Mitspracherecht und Mitbestimmung der Kinder in Kindertageseinrichtungen. Dies bestärkt die Perspektive, die Sicht von Kindern auf ihre Kindertageseinrichtungen als auch von ihnen mitzuentwickelnde Organisationen mit in theoretische und praktische Überlegungen zu OE stärker zu berücksichtigen und so die Forderung der sog. neueren oder sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung (Honig, Lange & Leu, 1999; Prout & James, 1990) ernst zu nehmen, Kinder als aktive Akteur*innen und Produzent*innen ihrer Lebenswelt zu begreifen, denn durch „Partizipation geraten sowohl die Subjektperspektive des einzelnen Kindes als auch die Prozesse gemeinsamer Bedeutungskonstruktionen in den Fokus“ (Knauer, 2014, S. 650). Reflexionen von gesellschaftlichen Machtverhältnissen wie etwa dem generationalen Arrangement sind dabei unabdingbar.

Dass der umfassende Einbezug von Kindern in die Organisationsentwicklung möglich ist und aufschlussreich sein kann, kann vor allem mit den Studien belegt werden, die Kinder umfassend in den Forschungsprozess inkludieren (bspw. Nentwig-Gesemann et al., 2021; Witton et al., 2020; Simon, Lochner & Thole, 2021), über „Einflussnehmen", „Dabeisein" und „Mitmachen" im Kita-Alltag (Hekel & Neumann, 2016) hinaus. Zudem machen forschungspraktische Erfahrungen deutlich, dass einer Partizipation keine Altersgrenzen gesetzt sind – bereits unter dreijährige Kinder können in die sie betreffenden Belange einbezogen werden (Fedder, 2011). Die Ursprünge der demokratischen Ansprüche der Organisationsentwicklung ernst nehmend, wird für den Einbezug von Kindern ein umfassender inklusiver, partizipativer Ansatz als notwendig erachtet, der alle Kinder nicht nur beteiligt, sondern sie auch ermächtigt, über die sie betreffenden Fragen in ihrer Einrichtung im Sinne gleichrangiger Akteur*innen mitentscheiden zu können (Schulze, Richter Nunes & Schäfer, 2020).

Die Forderung nach Partizipation wird damit vermehrt als Aufgabe an Fachkräfte herangetragen (Neumann & Hekel, 2016, S. 20). Praxishandbücher versuchen hier zu vermitteln (z. B. Regner & Schubert-Suffrian, 2011). Dies setzt eine umfassende Einbindung der Fachkräfte bei der Umsetzung dieses Anliegens voraus (Voigtsberger, 2016; Schulze et al., 2020), sofern die Umsetzung von Kinderrechten im Sinne von demokratischer Partizipation als „innerer Kern" von Organisationen gesehen wird (Maywald, 2016, S. 24). Schließlich sind die Pädagog*innen diejenigen, die im engen Kontakt mit den Kindern arbeiten und denen qua generationalem Arrangement i. d. R. die Deutungs- und Entscheidungsmacht in der Einrichtung zugeschrieben wird.

Wie die partizipative Teilhabe von Kindern für Organisationsentwicklung genutzt werden kann, dazu können unterschiedliche Ansätze exemplarisch unterschieden werden:

- Zum einen existieren gegenwärtig praxisorientierte, theoretisch und empirisch erprobte Konzepte für die Umsetzung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen wie etwa „Die Kinderstube der Demokratie" (Hansen, Knauer & Sturzenhecker, 2011; Richter et al., 2017). Diese lassen sich bspw. über Multiplikator*innen in Einrichtungen implementieren; ebenso existieren u. a. als Teil davon strukturell verankerbare Gremien wie „Kinderkonferenzen" oder „Kinderparlamente", mit denen Demokratie in der Kindertageseinrichtung gelebt werden soll. In all diesen Formen werden also Strukturen auf organisationaler Ebene mitgeschaffen, die die demokratische Partizipation von Kindern sichern sollen.

- Etwas niedrigschwelliger setzt der Methodenkoffer der QuaKi-Studie (Nentwig-Gesemann et al., 2020, 2021) an. Über die empirisch erprobten Werkzeuge generieren die Fachkräfte in „forschender Haltung“ mit den Kindern im Grunde alltagsintegriert neuartiges Wissen über die Einrichtung, über Verbesserungswünsche und Bedarfe der Kinder und können über die reflexive Arbeit an und mit der so eruierten Kinderperspektive die in den Organisationen eingelagerten Wissensbestände transformieren.

An beide Umsetzungsmöglichkeiten zu Organisationsentwicklung aus der Perspektive von Kindern schließen sich grundlegende professionsbezogene Überlegungen an, wie etwa zum „Bild vom Kind“, welches maßgeblich die Interaktionen und damit auch die Partizipationsmöglichkeiten der Kinder mitstrukturiert sowie die über das generationale Arrangement mitproduzierten Differenzlinien (Alanen, 2005). Diese zu reflektieren und mitzuberücksichtigen, ist zentraler Kern einer „relationalen Agency“ (Kelle & Hungerland, 2014; Eßer 2014), die Voraussetzung ist, um Partizipation umzusetzen.

Hierfür existiert bspw. das adultismuskritische Modell „Wege zur Partizipation“ (Shier, 2001), welches konkret sowohl Forschung als auch Praxis adressiert (Schulze et al., 2020). Das Modell knüpft an Paolo Freires (1973) Pädagogik der Unterdrückten an und fokussiert „die Bedingungen [zu] ergründe[n], die Kinder Äußerungen in ihrer eigenen Sprache ermöglichen und Fachkräften erlauben, strukturelle und interaktive Räume so zu gestalten, dass Kinder nicht mit institutionellen pädagogischen Kommunikationspraktiken überformt und (subtil) manipuliert werden“ (Schulze et al., 2020, S. 215). Dabei steht im Zentrum, das sich durch die Differenzlinie Alter ergebende Machtgefälle zwischen Fachkräften und Kindern stets mitzureflektieren und abzubauen. Das Modell ist als Planungs- sowie Evaluationsmodell konzipiert und stellt Reflexionsfragen bereit, mit denen sich das Handeln und Sprechen der Fachkräfte innerhalb der Einrichtung kritisch anfragen lässt (Shier, 2001, S. 111). So können die Fachkräfte sich selbst daraufhin überprüfen, wie und ob sie den Kindern echte und umfassende Partizipation auch im Sinne von Macht und Verantwortung innerhalb der Einrichtung ermöglichen.



3.2 Praxis von Organisationsentwicklung im System der Kindertagesbetreuung

Im Feld der Kindertageseinrichtungen finden sich eine Vielzahl an Innovationsakteur*innen, die thematisch gebunden, im Rahmen ihrer Ideen zur Vermittlung spezifischer Inhalte mehr oder weniger deutlich auf Konzepte der Organisationsentwicklung Bezug nehmen. Der in Kapitel 1 vorgestellten Verortung der Organisation Kindertageseinrichtungen im Mehrebenensystem des Bildungs- und Sozialwesens entsprechend ist das Spektrum der Akteur*innen breit, die auch hier mit Bezug auf Organisationsentwicklung mit unterschiedlichen institutionellen Positionen und differierenden Mitteln divergente Ziele in Bezug auf verschiedene Themen verfolgen.

Konkrete Forschungsergebnisse zur Umsetzung von Organisationsentwicklungsmaßnahmen in Kindertageseinrichtungen liegen kaum systematisch vor. Unter der Annahme, dass OE unterschiedliche Perspektiven (Politik, Träger, Fachberatung, Aus-, Fort-, Weiterbildung, Leitung, Fachkräfte, Eltern und Kinder) miteinander ins Gespräch bringen möchte, soll im Folgenden auf eine knappe Betrachtung der unterschiedlichen Akteur*innengruppen und die dazu vorliegenden empirischen wie konzeptionellen Überlegungen zurückgegriffen werden. Die vorliegenden Studien weisen sich nicht immer dezidiert als Forschung zur Organisationsentwicklung aus, können hier aber rahmend genannt werden. So liegen Befunde vor bspw. zur Zusammenarbeit mit Eltern (z. B. Frindte, 2016) oder Schule (z. B. Lück-Filsinger & Förster, 2016), innerhalb der Teams (z. B. Schiersmann & Thiel, 2018, S. 289; Cloos, Gerstenberg & Krähnert, 2019) bzw. auf Leitungsebene (z. B. Ballaschk & Anders, 2015), aber auch solche, die die Organisation als Ganze in den Blick nehmen (Mieth et al., 2018) oder gar Artefakte wie bspw. Konzeptionen (Weimann-Sandig, 2021).

Je nach Position, Ziel und Thema kann Organisationsentwicklung jeweils sehr unterschiedlich konzipiert und umgesetzt werden. Unterschiede ergeben sich danach,

- in welcher Form das jeweilige Vorhaben durchgeführt wird, z. B. als Forschungsvorhaben, als mehr oder weniger groß angelegtes überregionales Praxisentwicklungsprojekt oder bspw. als kurzfristiges Vorhaben einer Organisationseinheit;
- wer Organisationsentwicklung verantwortet, wie z. B. eine Kindertageseinrichtung, ein Träger, ein Verein oder eine Stiftung, eine Gemeinde oder ein Bundesland;

- wie stark Organisationsentwicklung in das jeweilige Projekt/Vorhaben als Konzept eingebunden ist, mitunter stellt Organisationsentwicklung Teil eines umfassenden Portfolios dar;
- wie deutlich auf Theorien und Ansätze der Organisationsentwicklung eingegangen wird, ob vorwiegend das zu vermittelnde Thema eine theoretische Grundlage für das Vorhaben/Projekt bietet oder es sogar zu einer theoretischen Verknüpfung von Gegenstandsbezug (z. B. Inklusion) und Methode (Organisationsentwicklung) kommt;
- wie umfassend Organisationsentwicklung konzipiert wird und unterschiedliche Organisationsebenen und -akteur*innen berücksichtigt werden (Träger, Fachberatung, Leitung, Konzeption, Fachkräfte, Eltern, Kinder);
- welche zeitlichen, personellen und finanziellen Mittel zu Verfügung gestellt werden;
- wie das Verhältnis von externer (inhaltlicher, organisationaler) Steuerung/Begleitung/Unterstützung auf der Seite der „Anbietenden“ und Aktivität/Partizipation auf Seite der Nutzenden gestaltet wird, wie top-down oder wie bottom-up der Prozess gesteuert wird.

Die Recherche ergab, dass vor allem in den Themengebieten Diversität und Inklusion, Naturwissenschaft, Gesundheitsprävention und Bewegung im Setting Kindertageseinrichtung Konzepte zu finden sind, die mit Organisationsentwicklung verbunden werden. Beispielhaft und kontrastierend herausgegriffen werden hier ausgewählte Konzepte, mit dem Ziel, das Spektrum dieser Bezugnahmen aufzuzeigen. Da das Spektrum der vorhandenen Studien zum Thema Organisationsentwicklung im Feld der Kindertagesbetreuung noch gering ist, kann kein umfassender Forschungsüberblick geliefert werden. Aufgeführt werden somit neben wenigen empirischen Studien auch Konzeptpapiere, Erfahrungsberichte und Evaluationen, um Gelingensbedingungen der Organisationsentwicklung beispielhaft im Feld der Kindertagesbetreuung aufzeigen zu können. Dabei wird Organisationsentwicklung nicht durchgehend als Aufgabe der Organisation, sondern mehr oder weniger als eine Aufgabe des *Miteinanders von unterschiedlichen Organisationen in einem organisationalen Feld* verstanden, weshalb wir hier von Organisationsentwicklung *im Feld* der Kindertagesbetreuung sprechen. Die Sichtung der vorhandenen Materialien zum Thema ergibt, dass in diesem Feld – im Kontrast auch zu den organisationstheoretisch verankerten Konzepten zur Organisationsentwicklung – durchaus spezifische Umsetzungsweisen von Organisationsentwicklung zu identifizieren sind. Wir unterscheiden:

- Organisationsentwicklung als Personalentwicklung
- Organisationsentwicklung als präventionsorientierte Intervention
- Organisationsentwicklung als Veränderungen der Organisationskultur
- Organisationsentwicklung als sozialräumliches Projekt
- Organisationsentwicklung als Partizipation von Kindern und ihren Familien

Diese von uns entwickelte Differenzierung macht das Angebot einer ersten Heuristik zur Unterscheidung der im Praxisfeld Kindertageseinrichtungen zu findenden Maßnahmen, die mehr oder weniger deutlich mit Ansätzen der Organisationsentwicklung verknüpft sind. Dabei unterscheiden sich die Maßnahmen danach, welche Art des Maßnahmenbündels sie fokussieren, wie Organisationsentwicklung gesteuert wird und auf welche Adressat*innenschaft die Organisationsentwicklung ausgerichtet ist.

3.2.1 Organisationsentwicklung als Personalentwicklung

Grundsätzlich kann von einer konzeptionellen Nähe zwischen Personal- und Organisationsentwicklung ausgegangen werden. So sieht Joachim Merchel (2004) Organisations- und Personalentwicklung als „konstitutiv miteinander verwoben" an (ebd., S. 81), weil Veränderungsprozesse in sozialen Organisationen wesentlich „auf entsprechende Motivationen, Einstellungen und Handlungsweisen der Mitarbeiter angewiesen sind" (ebd.). Auch die Qualität der Leistung hänge durch die Personendominanz solcher Organisationen in hohem Maß von der Berücksichtigung der Komponente Personal ab (Böttcher, Kanning & Pahlke, 2012). Personalentwicklung wird in einem weiten Sinne z. T. mit Organisationsentwicklung gleichgesetzt (Mohr & Ziegler, 2015). Strehmel und Overmann (2018) verweisen darauf, dass Personalentwicklung „auf Veränderungsprozesse im organisationalen Kontext" abziele (ebd., S. 10). Allerdings lässt sich auch für diesen Forschungsbereich herausstellen, dass Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen weder auf hinreichend theoretische Überlegungen noch auf ausreichend empirische Studien zurückgreifen kann. Dies gilt auch für die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt (Langenohl, 2018), sodass ebenso in diesem Bereich kaum in das Feld der Kindertageseinrichtungen übertragbares Wissen vorliegt. Personalentwicklungsmaßnahmen – wie auch die unten beschriebenen Organisationsentwicklungsmaßnahmen – in sozialen Organisationen würden zudem selten durch theoretische Bezugnahmen abgesichert (Geiger, 2021, S. 23). Sie würden wenig systematisch und „sehr individuell durch die Initiierung einzelner Bausteine entwickelt und umgesetzt werden" (ebd., S. 23). Fort- und Weiterbildung würde hier dominieren.

Angesichts des Fachkräftemangels und der gestiegenen Professionalisierungserwartungen wird grundlegend festgehalten, dass Personalentwicklung im Feld der Kindertageseinrichtungen auszubauen ist. Allerdings stellt das Fachkräftebarometer (2019) fest: „Zu bemängeln ist, dass Personalentwicklung – trotz besseren Wissens – noch nicht flächendeckend und nicht systematisch umgesetzt wird“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019, S. 171). Aktuell lassen sich jedoch erste Studien finden, die sich auf Grundlage eines breiten Verständnisses mit der Frage der Personalentwicklung auseinandersetzen und damit eine Nähe zur Organisationsentwicklung aufweisen. In diesen Studien umfasst Personalentwicklung „sämtliche Maßnahmen zur individuellen und teambezogenen Weiterentwicklung des Personals (Fach- und Leitungskräfte) unter Berücksichtigung der Ziele der Einrichtung“ (Geiger, 2021, S. 25). Eingebunden werden in die Studien auch Maßnahmen zur „Gewinnung, Bindung, Integration, Qualifizierung und Gesundheitsförderung des Personals“ (ebd.). Grundsätzlich wird dabei festgestellt, dass Personalentwicklung eine Aufgabe ist, die von Fachkräften, Leitungen, Fachberatungen und Trägern z. T. in Zusammenarbeit mit externen Anbietern zu bewerkstelligen ist. Zu Personalentwicklung liegen aktuell zwei Studien vor, die zum einen aus Perspektive der pädagogischen Fachkräfte (Geiger, 2021) und zum anderen als qualitative Träger-Fallstudien Einblicke auch in Fragen der Organisationsentwicklung erlauben.

Die repräsentative Studie von Kristina Geiger (2021) stellt erhebliche „Entwicklungsnotwendigkeiten hinsichtlich einer systematischen Personalentwicklung im Arbeitsfeld“ fest (ebd., S. 37). Sie diskutiert, dass einerseits die mit dem Fachkräftemangel verbundenen Herausforderungen eine „Personal- und Organisationsentwicklung in den betroffenen Einrichtungen“ (ebd., S. 97) einschränken würden, da die mangelnden Personalressourcen „eine intensivere Befassung“ mit diesem Aufgabenbündel verhindern. Andererseits sei aber Personal- und Organisationsentwicklung dringend notwendig, um Fachkräfte an die Einrichtungen binden oder diese gewinnen zu können.

In der Studie konnte herausgearbeitet werden, dass insbesondere Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung, der Teamentwicklung, aber auch der Weiterentwicklung der Leitungskräfte im Feld eine besondere, jedoch andere Maßnahmen nur eine untergeordnete Rolle spielen. Von 30 % der Befragten wird die Veränderung der Organisation als Anlass für Teamentwicklungsmaßnahmen der letzten zwei Jahre angegeben. Bei der Teamentwicklung scheint es aber weniger um eine fachliche Weiterentwicklung oder Organisationsentwicklung zu gehen. Maßnahmen zur Unterstützung eines positiven Teamklimas und insbesondere zur Bearbeitung von Konflikten stehen hier im Mittelpunkt. Auffällig ist auch, dass beratungsorientierten Ansätzen, die insbesondere für Organisationsentwicklung eine hohe Bedeutung haben wie Fachberatung, Coaching und Supervision für Per-

sonalentwicklung insgesamt eine geringere Bedeutung beigemessen wird. Insbesondere fällt auf, dass Fachberatungen in Kindertageseinrichtungen zwar weit verbreitet sind, ihnen aber (wahrscheinlich aufgrund ihrer hohen Auslastung) für die Personalentwicklung in der Einrichtung selbst eine geringere Bedeutung beigemessen wird. Allerdings wird Leitungskräften „inzwischen eine Schlüsselrolle für die Arbeit in den Einrichtungen und deren Weiterentwicklung zugeschrieben" (ebd., S. 31). Personalentwicklung scheint auch hier vor allem durch Fort- und Weiterbildung sowie durch kollegiale Beratung in Leitungsarbeitskreisen und kaum durch andere, auch in der Organisationsentwicklung bekannte Maßnahmen gewährleistet zu werden. Auch wurde herausgestellt, dass nur ein Viertel der Befragten dem Träger eine hohe Kompetenz in der Personalentwicklung zuschreibt.

Die Studie von Petra Strehmel und Julia Overmann (2018) verfolgt ebenso ein weites Verständnis von Personalentwicklung. Sie wird hier „verstanden als ein Aufgabenbereich, in dem Lern- und Entwicklungsprozesse der Beschäftigten innerhalb der Organisation (hier: in Kindertageseinrichtungen) gezielt angestoßen begleitet werden, um einerseits den organisationalen Zielen der Einrichtung gerecht zu werden […] und andererseits die professionelle und persönliche Weiterentwicklung der Fach- und Führungskräfte zu ermöglichen" (ebd., S. 11).

Als Aufgaben werden hier die Personalgewinnung, die Personalführung und die Personalentwicklung im engeren Sinne verstanden. Unter Methoden der Personalentwicklung werden von den Autor*innen auch Maßnahmen der Organisationsentwicklung gefasst. Die Studie kann anhand vier kontrastierender Fallstudien aufzeigen, dass der organisationale Aufbau der Träger in hohem Maße variiert und – hiervon beeinflusst – Personalentwicklungsmaßnahmen auf sehr unterschiedliche Art und Weise umgesetzt werden.

Die Fallstudien zeigen, dass Organisationsentwicklung auf sehr unterschiedliche Weise bei den Trägern mit Personalentwicklung verbunden wird. So werden bei einem Träger auf der Ebene der Fachdienstleitung Organisationsentwicklungsprojekte im Rahmen von Leitbildentwicklung partizipativ angestoßen. Organisationsentwicklung ist ebenso auf der Leitungsebene unter Nutzung der Fachberatung angesiedelt. Der Träger steht als Kommune in Konkurrenz zu anderen Trägern und fokussiert insbesondere die Aufgabe, den Träger als Marke zu entwickeln, um fehlendes Personal zu gewinnen und zur besseren Sichtbarkeit nach außen beizutragen. Nach innen soll die Leitbildentwicklung eine bessere Trägeridentifikation und eine Stärkung der Fachlichkeit, der Motivation und Arbeitszufriedenheit ermöglichen. Hier wird von den Leitungen die Fachberatung in die Organisationsentwicklungsprozesse eingebunden. Personalentwicklung wird als Grundlage für weitergehende Organisationsentwicklungsprozesse betrachtet.

Im Kontrast dazu wird bei einem zweiten, hier kirchlichen Träger zwar vielfältige Personal- und Qualitätsentwicklung in einer stärker hierarchischen Struktur be-



trieben, allerdings werden diese Maßnahmen weniger als Organisationsentwicklung gefasst. Bei einem dritten Träger besteht das Problem, dass es eine geringe Bereitschaft für Veränderungsprozesse beim Personal gab. Die Veränderungsbereitschaft einzelner Organisationsmitglieder wurde durch Konflikte in den Teams mit den Kolleg*innen gehemmt, die Veränderungen ablehnen. Fachdienstleitungen verstehen sich als Vorbilder und unterstützen Veränderung durch regelmäßige Präsenz, aber auch durch unterschiedliche Maßnahmen auf der Mitarbeiter*innen- und Leitungsebene. Hier wird insbesondere auf eine Kultur der Partizipation in der Zusammenarbeit mit den Leitungen und auf partizipative Organisationsentwicklung im Team gesetzt. In diesem Sinne wird auch Personalentwicklung und Fort- und Weiterbildung als wesentlicher Teil der Organisationsentwicklung begriffen. Allerdings wird Organisationsentwicklung als behutsamer und langanhaltender Prozess gedacht, bei der die durch die im Feld zu beobachtenden Veränderungen und Brüche abzufedern seien. Ein vierter Träger, eine Elterninitiative, scheint als eine kleine Organisationseinheit vorwiegend mit eigenen Rollenklärungen beschäftigt und betreibt keine Organisationsentwicklung.

Die hier nur knapp wiedergegebenen Portraits machen deutlich, dass Personalentwicklung auf ganz unterschiedliche Weise mit Organisationsentwicklung in Verbindung gebracht wird und dies stark abhängig von den jeweiligen Organisationsstrukturen und den jeweils in der Organisation als zentral erachteten organisationalen Problemen ist (Fachkräftegewinnung, Konfliktbearbeitung…). Zusammenfassend hält die Studie fest, dass Zugehörigkeit, Identifikation und Wohlbefinden der Fach- und Leitungskräfte wesentlich für die Weiterentwicklung der Organisationen seien. Dabei spiele die Orientierung an Bildungsplänen und Fachstandards, die Beteiligung und gemeinsame Verantwortung mit den Leitungskräften, aber auch die Wahrung der Autonomie und Selbstregulation der Einrichtungen eine wesentliche Rolle. Personal- und Organisationsentwicklung soll aber insbesondere auch als strategische Antwort auf die sich im Feld verändernden Bedingungen betrachtet werden (Knappheit von Personal, Platzausbau, größere Konkurrenz zu anderen Trägern, neue pädagogische Herausforderungen). Als Kriterien für gelungene Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen arbeiten die Autorinnen die Gestaltung der Organisationskultur nach Prinzipien

professioneller Führung, die Sicherung von fachlichem Wissen, den Aufbau einer klaren und arbeitsfähigen Organisationsstruktur, die Entwicklung verlässlicher Prozessstrukturen und das Vorhandensein eines Unterstützungssystems heraus (vgl. ebd., S. 121).

3.2.2 Organisationsentwicklung als präventionsorientierte Intervention

Im Bereich der Gesundheitsförderung finden wir ein Verständnis von Organisationsentwicklung als Prävention in Form von organisationsbezogener Intervention. Hier wird im Sinne des Settingansatzes, mit dem Ziel, gesunde Lebenswelten zu schaffen (Landesvereinigung, 2015, S. 12), die Organisation Kindertageseinrichtung in ihren sozialräumlichen Zusammenhängen in den Blick genommen. Prinzipien von Empowerment und Partizipation werden in den Mittelpunkt gerückt. Den Settingansatz zu verfolgen, heißt hier, „dass sich die Aktivitäten nicht allein auf das Verhalten von Einzelnen, sondern ebenso auf den Ort richten, an dem Menschen den größten Teil ihrer Zeit verbringen“ (ebd.). Da sich die Prävention ebenso auf die Lebenswelt zielt, in der die Menschen leben, wird – im Gegensatz zu der oben dargestellten Fokussierung auf Personalentwicklung – die Kindertageseinrichtung als eine vernetzte Organisation in den Blick gerückt.

Als Handlungsfelder der Prävention werden dann Beschäftigte, Kinder, Eltern und das Umfeld der Einrichtung fokussiert. Die Organisation gerät dabei als Belastungsfaktor oder auch als Ressource in den Blick. Prävention bedeutet in diesem Kontext mit Blick auf das Individuum die Arbeit an Haltungen und die Befähigung der Subjekte zu handelnden Akteur*innen. Die Umsetzung der Maßnahmen kann sich z. B. an Schritten des Projektmanagements orientieren: Nach einer Bestandsaufnahme und Ursachenanalyse folgt die Entwicklung von Zielen und Maßnahmen, die Entscheidung zur Umsetzung, die Durchführung und die Evaluation. Gesundheitsprävention wird als „ein Lernzyklus [verstanden], bei dem es darauf ankommt, zielgerichtet, geplant und systematisch vorzugehen“ (ebd., S. 31). Präventionsarbeit wird zusätzlich eingebunden in regionale Netzwerke zur Gesundheitsprävention.[17] Diesem Prozessmodell folgen die nachfolgend beschriebenen Maßnahmen jedoch nicht durchgehend.

Das Projekt „Qualität entwickeln mit und durch Bewegung (QueB) hatte die Fragestellung: „Wie können Kitas dabei unterstützt werden, ihre Organisation so zu entwickeln, dass sowohl Kinder als auch pädagogische Fachkräfte ihre Handlungsmöglichkeiten für einen aktiven Lebensstil nachhaltig erweitern?“ (Müller, Foitzik & Hassel, 2019, S. 50). In dem Projekt, das sich ausdrücklich als Intervention versteht, wurde sich an dem Capability-Ansatz orientiert (Sen 2008). Es

17 *Regionales Netzwerk „Gesunde Organisation gestalten für Kita-Fachkräfte“: https://www.gesundheit-nds.de/index.php/netzwerke/144-gesunde-organisation-kita*

nahmen zwölf Kindertageseinrichtungen in zwei Regionen teil. Organisationsentwicklung basiert auf einer Ausformulierung des Public Health Action Cycle der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Rosenbrock & Hartung, 2015), wobei auf Grundlage einer Problembestimmung, die Strategieentwicklung, die Umsetzung und die Bewertung erfolgt. Bei der Entwicklung der Organisation wird auf systemische Coaches gesetzt: Dabei wird „vor allem […] davon ausgegangen, dass ein System seine Selbstorganisationskräfte weiterentwickeln muss, um Abläufe, Regeln und Möglichkeiten hinsichtlich der Bewegungsaktivitäten weiterentwickeln zu können“ (Popp, Gediga & Ungerer-Röhrich, 2022, S. 5). Der Organisationsentwicklungsprozess wird durch vielfältige Instrumente unterstützt, z. B. durch Fragebögen (z. B. zur organisational readiness und kollektiven Selbstwirksamkeit), Messung mittels Schrittzählern, Bewegungsbücher, Selbstevaluationsbögen und Arbeitsblätter. Die Organisation Kindertageseinrichtung hat im Organisationsentwicklungsprozess ihre eigenen Ziele zu bestimmen, die – unterstützt durch eine Kita-Check-App – auf neun unterschiedlichen Bereichen angestrebt wird: „Räume innen, Räume außen, materielle Ausstattung, Kita-Kultur, Bewegungsangebote, Methodik & Didaktik, Bildung & Bewegung, Elternarbeit und Qualifizierung & Konzeption“ (ebd., S. 5). Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass die „Qualität, so wie sie durch die 9 Dimensionen der Kita-Check-App abgebildet werden, […] in den Bereichen verbessert werden, in denen Ziele formuliert und umgesetzt worden sind. Wichtig dabei war, dass die Kindertageseinrichtungen selbst entscheiden, was sie ansteuern wollen. Bei wiederholtem Einsatz der Kita-Check-App können nun weitere Bereiche verbessert werden“ (ebd., S. 13).

Als Gelingensbedingung wird „die prozessorientierte Vorgehensweise mit einrichtungsbezogenen Zielen, die dem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechen“ gesehen (Müller, Foitzik & Hassel, 2019, S. 54).

Kontrastierend zu der eben beschriebenen Maßnahme wird das Präventionsnetzwerk Ortenaukreis (PNO) vorgestellt, das das Ziel hat, „die seelische und körperliche Gesundheit sowie die soziale Teilhabe von Kindern und ihren Familien im Alter von 3–10 Jahren im großen Flächenkreis Ortenaukreis systematisch zu fördern“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2019, S. 79). Kindertageseinrichtungen sind neben vielen anderen Organisationen Teil des Netzwerkes. Die Organisationsentwicklung in der Kindertageseinrichtung ist also in ein komplexes System der Steuerung auf Kreisebene eingebettet, umfasst in einem 18-monatigen Prozess vor allem Inhouse-Schulungen auf Basis eines eigens entwickelten Curriculums, eine Prozessbegleitung und die Entwicklung einer organisationsinternen gesundheitsfördernden Aufgabe. Die Weiterbildungen wurden auf Basis einer Befragung der beteiligten Einrichtungen bedarfsorientiert konzipiert. An diese schlossen sich die „konzeptionelle Verankerung der Gesundheitsförderung im Rahmen des gewählten Schwerpunkts […], [die] Verankerungen Umsetzung auf Kinderebene



[…], die Zusammenarbeit mit den Eltern [und die] Netzwerkarbeit im Sozialraum an“ (Hüls et al., 2015, S. 9). Regionale Präventionsbeauftragte dienen hier als Bindeglieder zwischen den Kindertageseinrichtungen und den anderen Organisationen im Sozialraum. Das Curriculum umfasst Basis-, Schwerpunkt- und Abschlussbausteine.

Die Evaluation der Organisationsentwicklungsmaßnahmen auf Ebene der Kindertageseinrichtungen hat ergeben, dass eine systemische Strategie, wie sie in diesem Projekt angewendet wurde, erfolgreich ist, um längere Organisationsentwicklungsprozesse im Bereich der Gesundheitsförderung anzustoßen. Die Ergebnisse legen nahe, dass ein wissenschaftlich begründeter Rahmen und ein Curriculum zur Verfügung stehen müssen, damit Erfolge erzielt werden können. Dieser Rahmen sei jedoch an die jeweilige Situation der Einrichtungen und die Besonderheiten der Teams anzupassen. Insbesondere hat sich die Bildung eigener Schwerpunkte innerhalb der Kindertageseinrichtungen als besonders gewinnbringend erwiesen. Auch konnten Veränderungen auf der Ebene der Kommunikation der Teams erreicht werden. Die Einbettung in die Gesamtstrategie im Kreis kann ebenso als besondere Gelingensbedingung gefasst werden, weil hierüber Einrichtungen zur Teilnahme auf besondere Weise motiviert werden konnten, sich zu gesundheitsförderlichen Organisationen in übergreifenden Netzwerkstrukturen zu entwickeln.

Zusammengefasst steht bei Präventionsmaßnahmen im Bereich der Gesundheitsförderung nicht die Entwicklung spezifischer Organisationen entlang ihrer Entwicklungsbedarfe im Vordergrund: Vielmehr geht es hier darum, (auch) mit den Mitteln der Organisationsentwicklung unter der Bedingung von Partizipation, einen spezifischen Output zu erreichen. Weil hier die Annahme besteht, dass dieser Output (gesunde Entwicklung) nur zu erreichen ist, wenn die Settings, in denen die Outputs erreicht werden sollen, verändert werden, wird hier ebenso auf Organisationsentwicklung gesetzt. Die Ziele können aber entlang der Kriterien von erfolgreicher Gesundheitsprävention nur erreicht werden, wenn Partizipation, Empowerment oder Capabilities[18] eine besondere Berücksichtigung finden.

18 *Unter Capabilities werden, zurückgehend auf Martha Nussbaum (1999) bzw. Amartya Sen, Befähigungen bzw. Verwirklichungschancen verstanden, die für die jeweiligen Akteur*innen ein „gutes Leben“ in Wohlergehen nach deren eigenen Maßstäben ermöglichen (Richter et al., 2009). Aus*

Zugleich muss aber festgestellt werden, dass die Maßnahmen nur dann erfolgreich sein können, wenn sie als Interventionen konzipiert werden.

3.2.3 Organisationsentwicklung als Veränderung der Organisationskultur

Insbesondere im Bereich Diversität und Inklusion ist es naheliegend, dass der Wandel hin zu einem inklusiven Betreuungssystem auch auf der Ebene der Organisation(sentwicklung) angesetzt wird, zumal theoretische Zugänge zur Inklusion davon ausgehen, dass Inklusion nur erreichbar ist, wenn diese auf unterschiedlichen Handlungsebenen entwickelt und umgesetzt wird (Heimlich, 2013; Prengel, 2014).

Im Bereich Inklusion weist insbesondere der Index für Inklusion (GEW, 2006) eine große Nähe zum Thema Organisationsentwicklung auf. Der Index für Inklusion im Bereich der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung versteht sich als eine „Hilfestellung und Handreichung zur Unterstützung der inklusiven Entwicklung“ (Gomolla, 2010, S. 10) in Kindertageseinrichtungen. Er ist Ansätzen der Organisationsentwicklung sehr nahe, weil er Einrichtungen befähigen will, eigene „‘nächste[ ] Schritte‘ zu finden, um die Partizipation der Kinder und Jugendlichen an Spiel und Lernen zu erhöhen“ (ebd.). Er stellt dafür Hilfen für einen begleitenden Prozess der Selbstevaluation und Entwicklung zur Verfügung“ (ebd.). Dies geschieht, indem der Index Schlüsselkonzepte beschreibt, die Reflexionen zur inklusiven Einrichtungsentwicklung fördern sollen, einen Planungsrahmen anbietet, durch den die eigene Evaluation in Dimensionen und Bereiche strukturiert wird und Evaluationsmaterialien zur Verfügung gestellt werden. Hierüber soll dann der Index-Prozess angestoßen werden, der sich in fünf Phasen einteilt: Nach einer Eröffnungsphase und einer Situationsanalyse folgt ein Planungs- und ein Umsetzungsprozess, an den sich eine Evaluation anschließt. Der Planungsrahmen setzt darauf, umfassend OE-Prozesse anzustoßen, indem inklusive Kulturen entfaltet, inklusive Leitlinien etabliert und schließlich inklusive Praxis entwickelt wird. Die Entfaltung von inklusiven Organisationskulturen wird als „Herzstück der Einrichtungsentwicklung“ betrachtet (ebd., S. 20).

Trotz seiner offensichtlichen Nähe zur Organisationsentwicklung weist der Index nicht aus, ob und in welcher Form er sich auf OE-Konzepte bezieht. In neueren Publikationen ist zwar viel von kommunaler und auch Schul- und Einrichtungsentwicklung die Rede, leider finden sich aber keine Hinweise darauf, welche Vorstellungen von Organisationsentwicklung dort bestehen (Boban & Hinz, 2015).

---

sozialpädagogischer Perspektive lassen Capabilities sich nicht eindeutig bestimmen, sie sind gesellschaftlich strukturiert. Verwirklichungschancen (Capabilities) sind dabei „nicht auf individuelle Eigenschaften oder Dispositionen zu reduzieren [.], sondern auf das komplexe Zusammenspiel von Infrastrukturen, Ressourcen, Berechtigungen und Befähigungen“ (Ziegler, 2011, S. 128)

Es liegen einige wenige Erfahrungs- und Evaluationsberichte zur Umsetzung von OE-Prozessen in Kindertageseinrichtungen vor. Hier finden sich vorwiegend Berichte, die Organisationsentwicklung als einen internen OE-Prozess beschreiben, bei dem bspw. nach der Stärkung des Teams eine Phase der Kooperation mit Eltern und ein Prozess der Annäherung an die Kinderperspektive erfolgte (Platte & Gronowski, 2015) oder der Morgenkreis als Ansatzpunkt von OE-Prozessen und als Umsetzung einer veränderten inklusiven Haltung ausgewählt wurde (Erk & Schubert, 2015).

Die von Mechtild Gomolla (2010) durchgeführte Evaluation von Kinderwelten, ein Ansatz, der explizit inklusionsorientiert ausgerichtet ist, kam zu dem Schluss, dass das Projekt „*diversitäts- und diskriminierungsbewusste Organisationsentwicklung*“ (ebd., S. 22, Herv. i. O.) mit der Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit verbinde. Dies schloss eine „Qualitätsentwicklung in den beteiligten Trägerorganisationen“ (ebd., S. 24) mit ein. Auch hier berücksichtigte der Organisationsentwicklungsprozess unterschiedliche „Handlungsebenen (pädagogische Arbeit, Kontakt mit Eltern, Organisationsebene) und legte einen doppelten Fokus auf die pädagogische Arbeit mit Kindern und die Restrukturierungen des institutionellen Settings“ (ebd., S. 97). Das Projekt verband Organisationsentwicklung mit Fortbildung, integrierte die Beteiligung von Eltern und hob die hohe Bedeutung von Dialog- und Konfliktorientierung hervor. Das Disseminationsprojekt, das 2004 bis 2008 durchgeführt wurde, wurde umfangreich evaluiert (ebd.).

Mit Verweis auf Konzepte zur Schulentwicklung (Heller et al., 2000) wird im Rahmen der Evaluation von *Kinderwelten* auf die hohe Bedeutung des Rückgriffs auf zwei Konzepte von Organisationsentwicklung verwiesen. Zum einen ginge es darum, dass sich die Organisationen *adaptiv* auf verbesserte Weise mit ihren „Angebote[n] und Arbeitsweisen an veränderte Bildungserfordernisse“ (ebd., S. 98f.) anzupassen haben. Im Feld der Kindertageseinrichtungen als einem Feld mit erhöhten Transformationserwartungen und zugleich sich verändernden Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und den sich daraus ergebenden Ambivalenzen (Cloos, 2021), erscheint dies sehr plausibel. Zum anderen wurde Organisationsentwicklung mit dem Ziel einer „Steigerung der Problemlöse- und Lernfähigkeit der Organisationen“ (Heller et al., 2000, S. 99) verfolgt. Insbesondere im Kontext von Diversität sei dies notwendig, um die „oft versteckten und der individuellen Wahrnehmung schwer zugänglichen Formen institutioneller Diskriminierung sichtbar“ (ebd.) bearbeiten zu können.

Als weiterer Gelingensfaktor hebt Gomolla (2010) hervor, dass „Organisationsentwicklung an den *pädagogischen Prozessen* und an der *Beziehung der Fachkräfte zum Elternhaus*“ (ebd., S. 99, Herv. i. O.) angesetzt habe, da der Familie für die Bildung der Kinder weiterhin eine hohe Bedeutung beizumessen sei (was auch ganz prinzipiell als ein Gelingensfaktor für Bildungs- und Präventionsarbeit

hervorgehoben wird; vgl. Cloos & Karner, 2010; Betz, 2015). Darüber hinaus betont sie, dass ein „pädagogischer Wandel […] jedoch zumeist ohne strukturelle und organisatorische Veränderungen nicht möglich sei“ (Gomolla, 2010, S. 99). Die Evaluationsergebnisse hätten aber ergeben, dass strukturelle Veränderungen auf der Organisationsebene – wie z.B. eine veränderte Zusammensetzung des Personals – schwieriger umzusetzen seien als die Veränderungen von pädagogischen Einstellungen und Methoden. Erforderlich sei ein „*unterstützendes pädagogisches Klima in der gesamten Einrichtung und Strukturveränderungen im Umfeld der Organisationen*“ (ebd.). Die Evaluation ergab, dass auf der Trägerebene „hingegen ein deutlicher Bruch zwischen der individuellen Qualifizierung der Fachkräfte und der Implementierung von KINDERWELTEN auf der Ebene der Organisationen als Ganzes ersichtlich“ (ebd., S. 98) wurde. Dementsprechend sei organisationale Entwicklung dann nur auf Basis einer koordinierten Gesamtstrategie zu erreichen. „Interventionsfelder der Qualitätsentwicklung“ würden „wechselseitig voneinander abhängen“ (ebd.). Zudem betont sie: „Ernsthafte Entwicklungsarbeit ist auf externe Expertinnen und Experten angewiesen“ (ebd., S. 99). Auch wurden spezifische Spannungsfelder identifiziert, z.B. dass Organisationsentwicklung einerseits Zeit brauche, andererseits auch Erfolge möglichst bald sichtbar sein sollten.

Zugleich gibt es eine kritische Auseinandersetzung mit Ansätzen der diversitätsorientierten Organisationsentwicklung (Auma, Kinder & Piesche, 2019). Die Umsetzung von diversitätsorientierter Organisationsentwicklung würde sich danach unterscheiden, dass sie deskriptiv (z.B. über Personalentscheidungen), normativ (z.B. über inhaltliche Orientierungen) oder radikal und transformativ vorgehen würde. Der deskriptive Ansatz würde z.B. nur messbare Erfolge über Monitoring, Controlling sowie Benchmarking in den Blick bekommen und „einseitige Anpassungsleistung von Diskriminierten/Marginalisierten“ (ebd., S. 15) zur Folge haben. Der normative Ansatz verortet die Verantwortung für OE bei der Organisation, die aufgefordert ist, ihre eigenen bisher gültigen, ggf. historisch-tradierten Normen kritisch anzufragen und zu überarbeiten. Nach und nach, so die optimale Vorstellung, wird Wissen zum Thema Antidiskriminierung und Gerechtigkeit implementiert, wodurch institutionalisierte Normen eine Art Anpassung an gesellschaftlichen Wandel erfahren. Der radikal-transformative Ansatz erweitert diese Idee wiederum um die Perspektive, ethnozentristische, postkoloniale, kulturalisierende oder rassistische Strukturierungen der Gesellschaft, also den „dominanzgeprägte[n] Mainstream selbst in seiner Logik und seinen Grundlagen [zu] transformier[en]“ (ebd., S. 15). Als zentral werden hier Restrukturierungsprozesse betrachtet, die auf der Verwaltungsebene ansetzen und die auf ihre transformative Reichweite überprüft werden. „Grundlage für die Realisierung diversitätsgeprägter Restrukturierungen ist eine diskriminierungskritische

Qualifikation für die Verwaltung und für öffentliche Institutionen“ (ebd., S. 25). Damit hat für die Organisationsentwicklung das Wissen (und dessen Vermittlung) nicht nur über Diskriminierung, sondern auch über ungleichheitsrelevante Strukturierungen der Gesellschaft eine hohe Bedeutung. Im Kontext von Diversität und Migration wird zunehmend dafür plädiert „von punktuellen, spezialisierten Maßnahmen“ zu „umfassende[n] kohärente[n] Strategien“ (Gomolla, 2010, S. 17) zu wechseln. In diesem Sinne soll Intervention auf der Ebene der Organisation ansetzen und einem „Mainstreaming-Ansatz“ (ebd., S. 18) folgen, indem „Curricula, Material, pädagogische Konzepte, didaktische Methoden, organisatorische Strukturen und Praktiken in den Institutionen, administrative Steuerungs- und Unterstützungssysteme“ (ebd.) gleichermaßen in den Blick genommen werden. „Qualität“ bedeute hier „die bessere Anpassung der pädagogischen Angebote und der Arbeitspraxis in Kindertageseinrichtungen an die Erfordernisse der Einwanderungsgesellschaft“ (ebd., S. 21).

3.2.4 Organisationsentwicklung als sozialräumliches Projekt

Im Kontext von Inklusion finden sich allerdings auch Ansätze der vernetzten Organisationsentwicklung im Sozialraum. Diese Ansätze verfolgen Organisationsentwicklungsprozesse, die eher als projektförmig bezeichnet werden können.

Jerg, Kaiser und Thalheim (2015) beschreiben – ausgehend von einer inklusionspädagogischen Inhouse-Team-Qualifizierung von vier Kindertageseinrichtungen – den Prozess der inklusiven Sozialraumentwicklung in der Kommune. Ausgehend von Gruppendiskussionen identifizieren sie Gelingensfaktoren. Die Arbeit mit dem Index für Inklusion ermögliche durch seine offenen Fragen, „einen Dialog, der in den Einrichtungen überwiegend entwicklungsfördernd und öffnend“ (ebd., S. 64) wirke. Die Fragen des Instruments erlauben, „die Einrichtungssituation im Hinblick auf inklusive Gestaltung und Strukturen zu beleuchten und dadurch die zu bearbeitenden Handlungsfelder zu identifizieren“ (ebd., S. 65). Sie würden helfen, eine eigene Wertebasis zu entwickeln. Als Gelingensfaktor beschreiben sie, dass neben der Arbeit mit dem Index auch andere Organisationsentwicklungsprozesse zu integrieren seien (wie z. B. die Arbeit an Beobachtungsverfahren). Dies entlaste die Praxis und schaffe Synergieeffekte. Auch müsse es „eine positive Wertschätzung für das [geben], was an guten Ansätzen in der Einrichtung schon da ist“ (ebd., S. 69). Es müsse aber die Bereitschaft des Teams da sein, „Gewohntes und Alltagstheorien zu hinterfragen, den Alltag zu reflektieren sowie ein eigenes Interesse an qualitativer Weiterentwicklung“ (ebd., S. 71) bestehen.

Umfassend sozialraumorientiert angelegt war das Projekt IQUAnet (Jerg, Schumann & Thalheim, 2014). Hier sollte nicht nur die Integration von Kindern und die Qualifizierung von Fachkräften, sondern auch die Ressourcen des Gemeinwesens bzw. der Kommune, die Kooperation mit anderen Einrichtungen ausge-



baut und die Weiterentwicklung von inklusiven, sozialräumlichen Strukturen unter Berücksichtigung vorhandener Ressourcen erreicht werden (ebd., S. 50). In diesem Sinne wurde in den vier teilnehmenden Kindertageseinrichtungen ein Angebot an Beratung, Begleitung und Qualifizierung auf Teamebene entwickelt, das wiederum auf die Weiterentwicklung von Methoden, den Abbau von Barrieren, die Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Einrichtungen zielte (ebd., S. 51). Flankiert wurde dies durch Maßnahmen im Sozialraum, wie eine Bestandsaufnahme bestehender Angebote, die Schaffung eines Einrichtungsnetzwerkes, die Etablierung eines niedrigschwelligen Systems der Unterstützung für Kinder sowie „die Entwicklung und Umsetzung von ressourcenorientierten und demokratischen Ansätzen im Stadtteil, wie z. B. Zukunftswerkstätten“ (ebd., S. 51). Darüber hinaus wurden lokale Beiräte vor Ort in den beteiligten Kommunen und eine landesweite Vernetzung in Form eines Beirates und im Kontext der Durchführung von Tagungen aufgebaut.

Das Projekt beschreibt als Gelingensbedingung eine „Politik der vielen Hände und Köpfe“ (ebd., S. 130), eine kommunal gestaltete systemübergreifende Zusammenarbeit, die sich an „Dialog, Vernetzung, effizienter Nutzung, Gestaltung und Entwicklungsmöglichkeiten vorhandener Ressourcen in gemeinsame Verantwortung“ (ebd., S. 131) orientiert. Auch in diesem Projekt wurde auf Ebene der Kindertageseinrichtungen die hohe Bedeutung von externer Begleitung, der Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Einrichtungen unterstrichen, aber auch betont, dass durchaus sehr unterschiedliche Kompetenzen in der Zusammenarbeit vorhanden waren (vgl. ebd., S. 160). Zudem wird unterstrichen, dass inklusive Sozialraumentwicklung Schnittstellenbeauftragte brauche und bereits vorhandene Ressourcen in den Stadtteilen genutzt und keine „Parallelstrukturen“ (ebd., S. 161) entwickelt werden sollten. Die systemübergreifende Zusammenarbeit sei strukturell zu verankern, die Ressourcen der Einrichtungen bedarfsgerecht zu erfüllen.

3.2.5 Organisationsentwicklung als Partizipation von Kindern und ihren Familien

Ungleichheits- und machtkritische Ansätze zur Organisationsentwicklung im Kontext von Inklusion und Diversity verdeutlichen anschaulich die Relevanz des umfassenden Einbezugs aller in der Organisation befindlichen Akteur*innen. Inklusion und Diversity zu leben, bedeutet daher auch, alle Kinder demokratisch in partizipative Prozesse der Organisationsentwicklung miteinzubeziehen. In der Sozialen Arbeit als „Schlüsselbegriff“ (Schnurr, 2018) oder „Arbeitsprinzip“ (Kunstreich & May, 2020) verstanden, lässt sich Partizipation auch als eine „demokratieorientierte Handlungspraxis, die die asymmetrischen Machtverhältnisse in der professionellen Beziehungsarbeit reflektiert, bearbeitet und verschiebt“ (Pigorsch, 2021, S. 9), auf das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen übertragen.

Erste Ansätze zu Organisationsentwicklung als Partizipation von Kindern existieren im Kontext von Qualitätsentwicklung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung hier im quantitativ-standardisierten Bereich, z. B. das Erhebungsinstrument KbiK („Kinder bewerten ihren Kindergarten“) (Sommer-Himmel, Titze & Imhof, 2016) sowie strukturiert-teiloffene Ansätze (Roux, 2002; Heil et al., 2019). Diese Ansätze lassen zwar Kinder über ihre Kindertageseinrichtung urteilen, folgen jedoch in der Konstruktion der Instrumente stark einer adultistischen Perspektive. Sie fokussieren insbesondere eine Teilnahme an Organisationsentwicklung und sind managerialen Ansätzen, die über ähnliche Steuerungsinstrumente funktionieren, sehr ähnlich.

In den Blick geraten gegenwärtig mit Bezugnahme auf offene qualitativ-rekonstruktive Forschungsansätze zunehmend auch pädagogische, räumliche und institutionelle Arrangements aus der Perspektive von Kindern (Nentwig-Gesemann et al., 2019, 2021; Witton et al., 2020; Simon et al., 2021). Zwei aktuelle Forschungsprojekte zu Qualitätsentwicklung aus Kindersicht sollen hier exemplarisch vorgestellt werden und im Kontext von Organisationsentwicklung diskutiert werden:

Iris Nentwig-Gesemann und Kolleg*innen (2021) entwickelten in ihrem Projekt QuaKi (Qualitätsentwicklung aus Kindersicht) über eine praxeologische Forschungsperspektive in insgesamt 13 Kindertageseinrichtungen gemeinsam mit 200 vier- bis sechsjährigen Kindern verschiedene Dimensionen zur Qualitätsentwicklung, die die Kinder als bedeutsam erachten. Qualität wird dabei nicht verstanden als von außen in die Kindertageseinrichtung hinein transplantiertes messbares Kriterium (siehe Abschnitt A 2.4), sondern etwas, dass „interperspektivisch“ ausgehandelt und gemeinsam von Kindern und Fachkräften erschlossen wird (vgl. ebd., S. 11). Die von der Bertelsmann Stiftung geförderte Studie gibt nicht nur einen empirischen Einblick in die Perspektive von Kindern auf ihre Kindertageseinrichtung, sondern möchte Pädagog*innen auch gewissermaßen Handwerkszeug mitgeben,

eine „forschende Haltung“ Kindern gegenüber zu entwickeln (vgl. Nentwig-Gesemann, 2013; Nentwig-Gesemann et al., 2016), um so in den jeweiligen Kindertageseinrichtungen das umzusetzen, was den Kindern dort wichtig ist – also die Organisationsentwicklung im Sinne der Kinder umsetzen. Dabei stellt die andauernde Reflexion der eigenen erwachsenenzentrierten Perspektive sowie des jeweiligen „Bild[es] vom Kind“ eine zentrale Gelingensbedingung dar (Nentwig-Gesemann et al. 2020). Um dies zu realisieren, wurde in skizziertem Projekt der „Kindperspektivenansatz“ entwickelt (Nentwig-Gesemann et al., 2021, S. 12ff.). Die Forscher*innen identifizierten über ein breites partizipatives Methodenrepertoire sieben Qualitätsbereiche (ebd., S. 36), die von den Kindern implizit oder explizit thematisiert wurden: Praktiken der Selbsterkundung, Praktiken der Mitbestimmung, Praktiken der Peerculture, Praktiken der Welterkundung, Gemeinschaftserleben (hier auch explizit mit Fachkräften), Praktiken der Nonkonformität und die Hervorhebung von relevanten Bezugsräumen (z. B. Familie). Damit wird die Qualität von Kindertageseinrichtungen erstens an die subjektiven Dimensionen kindlichen Wohlergehens (Well-Being) gekoppelt und zweitens wird deutlich, dass Kinder in der Lage sind, die für ihr Wohlergehen relevanten Aspekte zu thematisieren, wenn ihnen dafür Raum gegeben wird (ebd., S. 166).

Das oben genannte Methodenrepertoire wird in der Studie zwar zu Forschungszwecken eingesetzt, soll aber auch im kindheitspädagogischen Alltag praktikabel sein. Fachkräfte sollen diese Methoden einsetzen können, um in einem andauernden Austausch mit den Kindern über deren Perspektive auf die Einrichtung zu stehen und um so die Organisation gewissermaßen alltagsintegriert weiterzuentwickeln. Einige der Methoden sind relativ problemlos ins pädagogische Tagesgeschäft integrierbar: so bspw. die gezielte Bilderbuchbetrachtung und das Gespräch über ausgewählte Bücher (Nentwig-Gesemann & Köhler, 2011), malbegleitende Gespräche (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2008), sog. Verbesserungsspaziergänge, bei denen die Kinder den Pädagog*innen ihre Änderungswünsche mitteilen, Fotodokumentationen durch die Kinder selbst, eine Beschwerdemauer, an der die Kinder ihre Änderungswünsche und Unzufriedenheiten dokumentieren können usw. (zusammenfassend Nentwig-Gesemann et al., 2021, S. 32f.). Zentral bei all diesen Methoden ist es, über das von den Kindern produzierte „Material“ währenddessen oder im Anschluss daran mit den Kindern ins Gespräch zu kommen und deren Perspektive möglichst umfassend Raum zu geben. So lassen sich viele Anstöße für eine Weiterentwicklung von Qualität (und damit auch für die Organisation) im regulären Kita-Alltag integrieren. Damit wird ein Qualitätsbegriff zentral gesetzt, der aus der Perspektive von Kindern pädagogisches Handeln und pädagogische Arrangements bewertet – dies steht dem standardisierten Qualitätsbegriff, der pädagogische Qualität anhand der bei Kindern zu messenden Kompetenzen festzustellen meint, diametral gegenüber.

Die Bewertung der Qualität durch Kinder kann hier als partizipativer Akt von Organisationsentwicklung begriffen werden. Dabei kann, in kritischer Perspektive, diese Art von Partizipation auch als „Programm“ gerahmt werden, welches den Charakter einer „veranstalteten Partizipation“ bekommt und maßgeblich von der Art und Weise abhängt, wie diese Möglichkeit der Beteiligung von Pädagog*innen und Kindern hergestellt wird – inwiefern und wie also Kinder als Partizipationsakteur*innen adressiert werden.[19]

Die Begleitforschungsarbeiten zur „Kinderstube der Demokratie“ (Richter et al., 2017) verdeutlichen, dass und wie das Leben von demokratischer Partizipation in den Kindertageseinrichtungen funktioniert. In einigen exemplarischen Fallrekonstruktionen zeichnet Sturzenhecker (2019) nach, wie Demokratiebildung umgesetzt wird, indem Kinder selbsttätig Veränderungsprozesse in der Organisation anstoßen. Dabei liegt es vor allem auch an den Fachkräften, einen Kontext zu schaffen, bei dem demokratische Beteiligung möglich wird, Demokratie also vorzuleben und gleichzeitig Kinder als kompetente Akteur*innen zu adressieren. Ein Beispiel soll hier knapp ausgeführt werden.

In Sturzenheckers Fallbeispiel geht es um ein Kinderlied im Morgenkreis, welches von einem neu in die Einrichtung kommenden Kind aufgrund des Inhalts als nicht ertragbar markiert wird. Indem sich die Kindergruppe den Raum und die Entscheidungsmacht nimmt, in der unterbrochenen Routinesituation des Morgenkreises den Konflikt auszuhandeln, praktizieren die Kinder „engagiert Demokratie“ – die Partizipation findet vor allem darüber statt, dass die Kinder hier aktiv Konflikte markieren und diese aushandeln (ebd., S. 150). Den Pädagog*innen kommt in diesem Moment eher die Rolle zu, die Situation sensibel wahrzunehmen, diese nicht durch Eigenlogiken zu strukturieren, sondern Demokratie- und Partizipationspraktiken gemeinsam mit den Kindern herzustellen. Darüber ließe sich die Organisation „Kita“, übertragen auf die Frage nach Organisationsentwicklung, sukzessive an die Bedarfe der Kinder anpassen. Dabei kann die Tatsache, dass stets die Akteur*innen der Einrichtung wechseln und neue Kinder sowie Fachkräfte und Eltern hinzukommen, als Innovationsimpuls gelesen werden, mit dem sich festgefahrene Routinen und Strukturierungen kritisch anfragen lassen.

Weitere Erkenntnisse lassen sich aus der Studie „Kinder als ‚Stakeholder‘ in Kindertageseinrichtungen (KiSte)“ (Witton et al., 2020) für die Rolle von Kindern im Prozess der Organisationsentwicklung ableiten. Das Projekt adressiert Kinder als Expert*innen ihrer Einrichtungen – als „Stakeholder“ (dazu Lochner, Munzo & Witton, 2020). Mittels von Kindern geführten und aufgenommenen Videospaziergängen wird die Perspektive von Kindern auf ihre Einrichtung und die pädago-

19 Zu Partizipationspraktiken in Situationen „veranstalteter Partizipation“ im Feld der Sozialen Arbeit (s. Pigorsch, 2021).

gischen, räumlichen und institutionellen Arrangements erhoben. Entgegen dem oft vorgetragenen Einwand, mit solchen Forschungsansätzen nicht alle Kinder zu adressieren, macht das multidimensionale Vorgehen (Transkripte, Videomaterial, Ethnographische Protokolle) deutlich, dass und wie Kinder in der Lage sind, eigensinnig mit den an sie herangetragenen Adressierungen umzugehen und die Forschungssituation so zu transformieren, dass sie ihren Bedürfnissen und Anliegen entspricht (Simon et al., 2023, i. E.), auch eine aktive Nicht-Teilnahme kann hierbei als partizipative Handlung akzeptiert werden. Die jüngsten der 109 befragten Kinder sind drei Jahre alt, was verdeutlicht, dass sich Kinder auch in dieser komplexen Form eines Forschungsprojekts als Forscher*innen und Expert*innen adressieren lassen; also auch die jüngeren Kinder in Organisationsentwicklungsprozesse miteinbezogen werden können.

Bisherige Befunde deuten darauf hin, dass aus der Perspektive der Kinder Raumnutzung und -strukturierung nicht immer plausibel miteinander verknüpft sind. So wird bspw. die Strukturierung von Räumlichkeit über altersbezogene Differenzierungen von den Kindern zum Thema gemacht. Ebenso thematisieren sie Fachkräftemangel und die sich daraus ergebenden eingeschränkten Raumnutzungsmöglichkeiten und präsentieren Lösungen, die die Nutzungsregeln bestimmter Räume irritieren und auch so zu einer Weiterentwicklung von Organisation beitragen können (Simon et al., 2021). Strukturen und Regeln innerhalb der Einrichtung werden in ihrer Widersprüchlichkeit im Rahmen der Videospaziergänge kritisch angefragt und in ihrer adultistischen Logik auf die Probe gestellt. Das noch nicht abgeschlossene Forschungsprojekt sieht vor, in einer Transpherphase über das empirisch gewonnene Material mit Pädagog*innen ins Gespräch zu kommen und so deren „Bild vom Kind“ zu irritieren und zu transformieren, denn es wird auch deutlich, dass die Kinder sich nicht durchgängig von den Pädagog*innen gehört fühlen. Die berichtete Sicht von Kindern auf ihre Einrichtung macht aber deutlich, dass Kinder Ideen für die von ihnen wahrgenommenen Problematiken (im Kontext bspw. von Regeln, Reglementierungen und Strukturierungen) haben und ebenso Verständnis für die Perspektive der Erwachsenen äußern können. Dies lässt das Potenzial durchscheinen, eine gemeinsame partizipative Organisationsentwicklung von Fachkräften und Kindern zu realisieren.

Die vorliegenden, kindzentrierten Studien geben Aufschluss für die Frage nach einer alltagsintegrierten Partizipation von Kindern auch für Fragen der Organisationsentwicklung. Sie geben zudem Einblick in Forschungsthemen, die kaum mehr Konjunktur haben und auch in konzeptionellen Arbeiten gegenwärtig wenig Berücksichtigung finden: Beispielsweise wird das Thema Freundschaften und Peers von Kindern sowohl in QuAki als auch in KiSte selbstgewählt zentral gesetzt und differenziert betrachtet (Haude, 2020; Nentwig-Gesemann et al., 2020; Simon, Lochner & Thole, 2021). So markieren bspw. Kinder die Komple-



xität von Freund*innenschaften und die den Beziehungen inhärenten Asymmetrien sowie Aushandlungsprozesse innerhalb der Kindergruppe als zentrale Themen im Sprechen über ihre Einrichtungen (ebd.). Die Sensibilität der Kinder für ihre Bedürfnisse untereinander könnte auch für Fragen nach partizipativer Organisationsentwicklung miteinbezogen werden.

Der Einbezug von Eltern als Akteur*innen innerhalb der Organisationsentwicklung kann als Leerstelle empirischer Arbeiten markiert werden. Zur eingeforderten Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ zwischen Fachkräften und Eltern liegen mittlerweile einige Befunde vor (dazu Cloos, 2018c; Betz et al., 2019), die erstens die mit diesem normativen Konstrukt verbundenen widersprüchlichen Anforderungen unterstreichen (Cloos, Krähnert & Zehbe, 2020) und zweitens die erhebliche Lücke zwischen normativen Anspruch und empirischer Wirklichkeit markieren. Die Beteiligung von Eltern an Organisationsentwicklung, so kann angenommen werden, wird zudem über die Trägerschaft der Einrichtungen strukturiert (vgl. Mieth et al., 2018, S. 22f.) – so sind bspw. Elterninitiativen qua Organisationsform anders aufgestellt und angewiesen auf Elternarbeit als Regeleinrichtungen bspw. in städtischer Trägerschaft. Dabei lassen sich zwei Richtungen feststellen: eine Zusammenarbeit, die von außen in die Kindertageseinrichtung hineinwirkt (bspw. durch Elternbeiräte), und eine solche, die von der Kindertageseinrichtung aus geht (ebd.). Bei letzterer geht es vor allem darum, dass Fachkräfte den Eltern über Transparenz und Kommunikation „einen Vertrauensvorschuss für Veränderungsprozesse in der Organisation“ (ebd., S. 23) anbieten. Zu den hier anwendbaren Methoden werden die vielfältigen, im Kontext von Elternzusammenarbeit vorgeschlagenen Angebote, u. a. Entwicklungsgespräche, Informationsabende, Portfolios, Tür- und Angelgespräche usw., gezählt (ebd.). Allerdings sind diese für die Nutzung im Kontext von Organisationsentwicklung kaum erschlossen.

Aktuelle Studien zu den regelmäßig in Kindertageseinrichtungen stattfindenden Elterngesprächen zeigen auf, dass für diese eine doppelte Polyvalenz konstitutiv ist, die als eine besondere Herausforderung markiert werden kann. Mit Karl E. Weick (1998) und nach Werner Vogd (2009) können Organisationen als Mehrdeutigkeiten-Prozessierende verstanden werden. Zu dieser Polyvalenz kommt in der Zusammenarbeit die Anforderung hinzu, dass eine äußerst heterogene,

eigentlich organisationsexterne Elternschaft in die regelhaften Formen organisationaler Kommunikation eingebunden wird. Fachkräfte sind zum einen zu der Herstellung einer stabilen Interaktionsordnung aufgefordert und sollen zugleich die normativ an das Feld herangetragene Erwartung eines ebenbürtigen Diskurses erfüllen. Der Umgang mit diesem Bezugsproblem in Elterngesprächen zeigt, dass symmetrierende und dialogorientierte Gesprächsmodi eher selten zu finden sind. Eher zu finden ist eine Inferiorisierung oder eine Supplementation, also eine Marginalisierung der elterlichen Perspektiven oder die Eingliederung der Elternposition in die organisationalen Erwartungen. Hier supplementieren (i. S. von ergänzen) die Eltern die durch die Pädagog*innen eingebrachten Rahmungen. Im Rahmen symmetrierender Gesprächsmodi (Krähnert, Zehbe & Cloos, 2021, i. E.) lassen sich jedoch auch Elterngespräche identifizieren, in denen im Dialog bspw. das organisationale Management der Übergangsgestaltung zwischen Krippen- und Kindergartengruppe weiterentwickelt wird.

Eine aktuelle Studie zur KiTa-Qualität aus Perspektive von Eltern (Nentwig-Gesemann & Hurmaci, 2021) verdeutlicht die grundlegende Orientierung der Eltern, dass in der Kindertageseinrichtung „eine sichere Betreuung und ‚gute‘ Entwicklung ihres Kindes gewährleistet ist“ (ebd., S. 63, Herv. i. O.). Auch solle die Kindertageseinrichtung „keine ‚Black Box‘“ (ebd.) sein. Sie solle, „wenn Sie dies wünschen, Einblick in den Kita-Alltag sowie die Erfahrungen und Aktivitäten ihres Kindes gewähren“ (ebd.). Allerdings zeigt die Studie auch, dass die Eltern entweder auf die Persönlichkeitsbildung des Kindes und eine wechselseitige Anerkennung oder auf leistungsoptimierende Förderbündnisse setzen oder auch die Kindertageseinrichtung als einen von der Familie losgelösten primären Ort der Erziehung und Betreuung betrachten (vgl. ebd.): Qualität wird von Eltern somit sehr unterschiedlich ausgelegt. Damit ist auch zu erwarten, dass sie sehr unterschiedliche Perspektiven in die Organisationsentwicklung einbringen.

Zusammengefasst sind beteiligungsorientierte Verfahren der Einbeziehung von Eltern in Organisationsentwicklungsprozesse bislang wenig erschlossen. Aber auch das Potenzial der herkömmlichen Angebote der Zusammenarbeit mit Eltern (z. B. Elterngespräche oder Elterncafés) für eine alltagsintegrierte Organisationsentwicklung wurde bislang kaum in den Blick genommen.

3.3 Zwischenfazit

Wie die voranstehenden Ausführungen deutlich machen, sind in den aktuellen Ansätzen zur Kita-Entwicklung vielfältige Bezüge zur OE vorhanden, auch wenn häufig nicht explizit ein Bezug zu den OE-Konzepten in anderen Bereichen hergestellt wird. In vielen Ansätzen werden organisatorische Veränderungen mitgedacht, mit geplant oder zumindest als weiterführende Maßnahmen angemahnt. Vor allem im

Kontext von Qualitätsentwicklung und der Anpassung an gesellschaftliche Veränderungen sowie bildungs- und sozialpolitische Aufträge geraten bestehende Regeln, Ressourcen und Prozesse der Organisation „Kita“ in den Blick. Systematische Organisationsentwicklung kann hieran anschließen, Potenziale nutzen und Erfahrungen aufgreifen. Zugleich kann sie vorhandene Leerstellen in den Konzeptionen sichtbar machen und Anregungen zur Weiterentwicklung geben.

Im Kontext der Erfahrungen mit Qualitätsentwicklung zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen stark hierarchischen und wenig beteiligungsorientierten Konzepten einerseits und den dialogischen und partizipativen Modellen der Qualitätsentwicklung. Letztere haben, ähnlich wie Total Quality Management, eine große Schnittmenge zu OE-Konzepten. Ein positiver Impuls besteht vor allem in der Überlegung, Kinder in die Prozesse mit einzubeziehen. Hier gehen partizipative QM-Konzepte im Feld der Frühpädagogik über bestehende OE-Ansätze hinaus. Hierin sehen wir in besonderer Weise Potenzial für die weitere Konzeptentwicklung, das dann auch über das Feld der Kindertageseinrichtungen hinaus ausstrahlen könnte.

Dass gerade in einem professionalisierten Handlungsfeld wie der Frühpädagogik eine enge Verbindung zwischen Personal- und Organisationsentwicklung besteht, ist evident. Insofern überrascht es nicht, dass hier auch bereits einige Arbeiten vorliegen. Ergänzend zu den bereits gut etablierten Instrumenten der Aus- und Weiterbildung könnten weitere PE-Maßnahmen die Integration neuer Mitarbeiter*innen in die Organisation, die Förderung von Fachkarrieren oder die Entwicklung von alternsgerechten Laufbahnen aufgreifen. Aufgrund des schnellen Wachstums der Einrichtungen, der hohen Fluktuation des Personals und dem Einsatz von Praktikant*innen sind Hospitationen und Einarbeitungsmaßnahmen in Kindertageseinrichtungen weit verbreitet. Für eine systematische PE wäre das „Onboarding“ allerdings noch optimierungsfähig. So könnten Dokumentationen der Abläufe, ein individueller Einarbeitungsplan – verbunden mit einem Lerntagebuch und Reflexionsgesprächen –, ergänzende Trainingsangebote, Stationen in verschiedenen Einrichtungen des Trägers oder im Verwaltungsbereich (z. B. Job Shadowing der Fachberatung) und trägerbezogene Netzwerke der „Trainees“ die Einarbeitungsphase unterstützen.

Zur Förderung von Fachkarrieren wäre es sinnvoll, bisherige Teamkonzepte zu erweitern. Bislang stehen in der Teamentwicklung das Klima und der Zusammenhalt als Gruppe im Vordergrund. Darüber hinaus könnten Arbeitsteilung und eine fachlich heterogene Teamzusammensetzung gefördert werden. Derzeit ist Heterogenität in den Qualifikationsprofilen nur begrenzt möglich, da gesetzliche Rahmenbedingungen nur wenige Berufe für eine Tätigkeit als pädagogische Fachkraft zulassen. Durch zeitlich befristete Übernahme von Spezialaufgaben (z. B. Öffentlichkeitsarbeit, Ansprechperson für Kooperationen, Verantwortliche für Elternpartizipation usw.) und zusätzliche Weiterbildung könnte jedoch eine individuelle Weiterentwick-

lung ermöglicht werden und zugleich eine Ausdifferenzierung der Tätigkeiten stattfinden. Im Sinne einer „teilautonomen Gruppenarbeit", wie sie aus der Industrieproduktion bekannt sind, könnten auch in Kindertageseinrichtungen Dienstpläne und Aufgabenverteilung im Team ausgehandelt werden. Zur langfristigen Bindung von Mitarbeiter*innen werden in der PE/OE-Literatur verschiedene Ansätze empfohlen, neben gesundheitsförderlichen Arbeitsbedingungen und einer lebensphasenorientierten Arbeitszeitgestaltung (vor allem Flexibilität für Kindererziehungszeiten und Pflege von Angehörigen) gehört zu den Maßnahmen einer alternsgerechten Laufbahngestaltung auch der gezielte Tätigkeitswechsel und/oder die Übernahme von neuen Rollen, in denen Kompetenzen weiterentwickelt werden können. Meist werden solche Laufnahmen bereits informell „eingespielt", im Bereich der Kindertageseinrichtungen bspw. ist uns aufgefallen, dass viele Erzieher*innen im Laufe ihrer Berufsbiografie als Weiterbildner*innen tätig werden oder Beratungsaufgaben übernehmen. Solche „Trajekte" könnten auch offiziell anerkannt und seitens der Träger strukturell gefördert werden.

Laufbahnplanung, Anreizsysteme und Diversity Management haben wiederum Auswirkungen auf die Organisation und insofern wären Erweiterungen in der Personalentwicklung sinnvollerweise einzubetten in weitergehende Konzepte der Organisationsentwicklung. Aus den oben beschriebenen Projekten lassen sich dazu auch positive Ansätze aus dem Gesundheitsmanagement und Förderung von Inklusion und Diversität in Organisationen ableiten. Als Impuls wurde hier ebenfalls die partizipative Festlegung der Ziele berichtet. Des Weiteren ist aus den Projekten zum Gesundheitsmanagement und zur Sozialraumorientierung die Einbindung in eine kommunale Strategie und insofern in die Lebenswelt sowohl der Familien wie auch der Fachkräfte als eine empfehlenswerte Erweiterung der OE-Ansätze festzuhalten. Der Fokus auf die „gesunde Organisation" schärft zudem den Blick für Hindernisse in der Organisation. Deutlich wird darüber hinaus, dass der Implementationsprozess neuer Konzepte dann gut gelingt, wenn die Maßnahmen als Projekte mit zusätzlichen Ressourcen geplant werden. Unklar bleibt allerdings, wie die Veränderungen konkret konzipiert und umgesetzt wurden und vor allem wie nachhaltig sie angelegt sind.

Die Begleitforschung zur inklusiven Organisationsentwicklung macht auf weitere Potenziale aufmerksam: Mit dem Index für Inklusion liegt hier ein elaborierter Leitfaden für die Selbstdiagnose vor. Die Bestandsaufnahme mit dem Index liefert zudem schon einige Hinweise, in welchen Bereichen Veränderungen notwendig sein könnten. Die Erfahrungsberichte zeigen jedoch, dass externe Beratung sinnvoll ist und die hierfür erforderlichen Ressourcen nicht zur Verfügung stehen. Die Frage, ob externe Berater*innen notwendig sind oder ob nicht auch interne Beratung sinnvoll sein kann, ist nicht abschließend entschieden. Beide Optionen haben Vor- und Nachteile, den Vorteilen des „fremden Blicks" und der



Unabhängigkeit von internen „Machtspielen“ der externen Berater*innen stehen die Vorteile des „Insider-Wissens“ und der auf Dauer gestellten Zusammenarbeit mit den internen Berater*innen gegenüber. Letztlich ist wichtig zu wissen, welche der genannten Vorteile im konkreten Fall ausschlaggebend sind für den Erfolg der Maßnahme. Die Evaluationen zur diversitätssensiblen OE machen deutlich, dass punktuelle Interventionen nicht zielführend sind, sondern Veränderungen in eine kohärente Gesamtstrategie eingebettet sein müssen. Potenziale werden hier in den sozialraumorientierten Ansätzen sichtbar, die allerdings aufgrund ihrer Projekthaftigkeit eine nachhaltige OE nur begrenzt zulassen.

Insgesamt fällt auf, dass in den verschiedenen Konzepten zwar dem Einbezug von Kindern und Eltern große Bedeutung beigemessen wird und darin, wie bereits erwähnt, ein hohes Potenzial für OE in Kindertageseinrichtungen zu erkennen ist. Allerdings wird in den Berichten kaum thematisiert, wie unterschiedliche Interessen von Kindern, Fachkräften und Eltern in den Gestaltungsprozessen zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Mit Blick auf Basiskonzepte der OE wäre es wünschenswert, der gemeinsamen Aushandlung von Zielen einen größeren Stellenwert einzuräumen, denn es ist nicht davon auszugehen, dass sich kongruente Ziele von selbst ergeben. Ebenfalls unterbelichtet sind etwaige Zielkonflikte, die sich aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Erwartungen an das System „Kita“ ergeben, wie wir es in Kapitel A 1 ausgeführt haben.

Als Leerstelle in den vorliegenden Konzepten ist darüber hinaus festzuhalten, dass wenig über konkrete Methoden der OE ausgesagt wird. Der Fokus der Konzepte liegt auf den gegenstandsbezogenen Interventionen, wie Inklusion, QM, Partizipation, die OE-Maßnahmen auslösen. Wie diese konkret für das Feld Kindertageseinrichtungen aussehen könnten, bleibt offen. Auffällig ist auch, dass die Gestaltung der Arbeitsabläufe kaum thematisiert wird. Insbesondere in der Aufgabenteilung zwischen Einrichtung und Träger wäre es erwartbar, dass sich OE-Konzepte mit arbeitsteiligen Prozessen, Zuständigkeiten, Kommunikation und Ressourcenverteilung befassen. Möglicherweise existieren solche Konzepte, sind aber nicht öffentlich zugängig, sodass wir in unseren Recherchen nichts darüber in Erfahrung bringen konnten. Für die weitere Konzeptentwicklung könnte hier insbesondere die Trägervielfalt als Ressource für die Identifikation unterschiedlicher Lösungsansätze wirken.

4 Zentrale Ergebnisse

Über die **Verortung der Organisation „Kita“ im Mehrebenensystem des Bildungs- und Sozialwesens** wurde in der Expertise herausgestellt, dass sich das System der Kindertagesbetreuung in einem epochalen Wandel befindet. Kindertageseinrichtungen sind nicht nur in diesen Wandel eingebunden, sondern sind einschließlich ihrer Organisationsmitglieder (Kinder, Eltern, Fachkräfte, Träger etc.) Akteur*innen dieses Wandels. Im Rahmen dieses Wandels verändern und erweitern sich im partnerschaftlich organisierten spezifischen Beziehungsgefüge der Kinder- und Jugendhilfe die Aufträge, die mit der Kindertagesbetreuung verbunden werden. Mit der Ausweitung an Betreuungsangeboten ist eine organisationale Ausdifferenzierung festzustellen: Diese geht mit organisationaler Profilbildung, organisationsstruktureller Ausdifferenzierung an Organisationstypen, Vervielfältigung von Trägerprofilen und einer Erweiterung der Kooperationstätigkeit von Kindertageseinrichtungen einher. Kindertageseinrichtungen sind somit eingebettet in eine heterogene organisationale Umwelt, die wiederum die Organisation Kindertageseinrichtung zum organisationalen Wandel anregt. Auch lässt sich ein Wandel der Steuerung (Gouvernance) im Beziehungsgefüge zwischen Leistungserbringern, Leistungsgewährenden und (Sozial- und Bildungs-)Politik beobachten.

Zugleich kann jedoch festgestellt werden, dass sich trotz des beschriebenen Wandels die grundlegenden Rahmenbedingungen für die Gestaltung des pädagogischen Kerngeschäfts und die darauf bezogenen Unterstützungssysteme kaum verändert haben. Der Wandel wird kaum durch eine kohärente Politik der Steuerung begleitet. So besteht keine hinreichende Infrastruktur, die eine individuelle Professionalisierung der einzelnen Fachkräfte durch eine kollektive Professionsentwicklung im System unterstützen kann. Gratifikationskrisen sind die Folge.

In der Expertise wurde in Bezug auf **theoretische Perspektiven auf Organisationen und Organisationsentwicklung** herausgestellt, dass Maßnahmen der Organisationsentwicklung (OE) als strategische Interventionen in Organisationen aufgefasst werden können. Allerdings hängt es vom Organisationsbegriff ab, welche Entwicklungsmodelle als sinnvoll angesehen werden und auf welchen Ebenen OE ansetzen will. OE bezieht sich in der zielgerichteten Gestaltung auf das Wechselverhältnis der Dimensionen Identität, Strukturen, Strategien, Personen, Funktionen, Prozesse, Sachmittel, berücksichtigt aber auch nonformale Ordnung und mikropolitische Prozesse sowie die Anpassungsprozesse zwischen Organisation und Umwelt. Insbesondere neoinstitutionalistische Ansätze können in dem sich stark wandelnden Feld der Kindertageseinrichtungen durch die Analyse von Strukturen oder der Wahrnehmung von Erwartungen (z. B. Aufträge „der Politik“, „der Elternschaft“ usw.) Anpassungsdruck und dysfunktionale Routinen aufde-

cken. Sie sind für die praktische OE aber bislang kaum erschlossen. Auch systemische Ansätze können dazu genutzt werden, die weitreichenden Veränderungen im Feld der institutionalisierten frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in der OE aufzugreifen, um eine wenig bewusste in eine gezielte Gestaltung der Organisation Kindertageseinrichtung im Verhältnis zur organisationalen Umwelt zu überführen. Dabei ist die Annahme grundlegend, dass organisationale Veränderungsprozesse nicht (allein) an Personen anzusetzen, sondern diese systemisch zu konzipieren sind. Eine besondere Chance von OE wird darin gesehen, dass sie zugleich die Leistungsfähigkeit der Organisation und die Qualität des Arbeitslebens verbessern will, also Ziele der Organisation und ihrer Organisationsmitglieder nicht im Widerspruch stehen müssen.

Die konzeptionelle Offenheit von OE bedingt auch, dass sehr unterschiedliche Vorschläge für **Designs von Maßnahmen der OE** vorliegen und deren Einsatz davon abhängig ist, welche Erwartungen und Ziele mit einem OE-Prozess verfolgt werden und welche Reichweite die Veränderungen haben sollen. OE-Prozesse brauchen umfangreiche Abklärungen, z. B. welche Personen in den OE-Prozess einbezogen werden, wie langfristig die Veränderungen wirken oder wie intensiv Organisationsmitglieder Einfluss nehmen sollen. Durch die Gegenüberstellung verschiedener OE-Designs konnte diskutiert werden, dass diese auf die Gestaltung von Arbeitsprozessen, strukturelle Interventionen, die Gestaltung des Human Ressource Managements und/oder auf organisationale Transformationen und damit auf unterschiedliche Ebenen der Organisation abzielen. Im Feld der Kindertageseinrichtungen scheint nicht allein die Anpassung an veränderte Erwartungen in der Organisation zielführend zu sein, sondern auch der Anstoß von Prozessen des organisationalen Wandels durch die Infragestellung bestehender Strukturen, die Entwicklung neuer Handlungsstrategien, den organisationsstrukturellen Umbau und die Befähigung, das Lernen zu lernen. Das Repertoire an Vorschlägen zu Methoden der OE ist breit, zielt auf unterschiedliche Strategien der Entwicklung durch Expert*innengruppen oder die umfangreiche Beteiligung von Organisationsmitgliedern, holt externe Sichtweisen ein, zielt auf unterschiedlich große Gruppen ab, strukturiert den Prozess der OE in unterschiedliche Phasen und will z. B. im Rahmen zyklischer OE-Modelle den Boden für neue OE-Maßnahmen bieten. Die Durchsicht der OE-Literatur zeigt aber auch, dass hinter den schillernden Begriffen ein recht überschaubares Methodenrepertoire steckt.

Mit Bezug auch auf **komplementäre Konzepte** wurde herausgearbeitet, dass in der Umsetzung des Konzepts die ursprünglich partizipative Ausrichtung und theoretische Fundierung von OE weitgehend pragmatischen Methoden der Organisationsgestaltung und Beratung gewichen ist. Prominenter als OE sind im Feld der Frühpädagogik komplementäre Konzepte wie Qualitätsmanagement und -entwicklung sowie Evaluation, die für OE sowohl Anknüpfungspunkte als auch Risi-

ken aufzeigen: Mit der Einführung von Qualitätsmanagement wurde die Gefahr der bloßen legitimatorischen Umsetzung herausgestellt. Im Qualitätsmanagement und der Evaluation stehen managementorientierte, top-down implementierte Strategien Bottom-up-Ansätzen gegenüber, die die Frage aufwerfen, wer Verantwortung für welche Prozesse und damit verbundene Werte übernehmen kann und sollte. Dialogische und partizipative Modelle der QM und Evaluation weisen eine größere Nähe zu grundlegenden Konzepten der OE auf und scheinen besser zu dem auf Verständigung und Beteiligung ausgelegten System der Kinder- und Jugendhilfe zu passen.

Die **Analyse von Begriffsverwendungen in professionellen und bildungspolitischen Kontexten** des Systems Kindertageseinrichtungen konnte aufzeigen, dass zwar im Kontext von Bildungsplänen und Curricula auf OE Bezug genommen wird, dies aber wenig (feldspezifisch) mit Inhalt gefüllt wird. Dabei wird OE überwiegend als Aufgabe der Leitung und des Trägers dargestellt, andere Akteur*innen sind nicht im Fokus.

In Bezug auf die **OE in der Praxis und Forschung der Frühpädagogik** konnte herausgestellt werden, dass in aktuellen Ansätzen zur Kita-Entwicklung vielfältige Bezüge zur OE vorhanden sind, aber kaum explizit ein Bezug zu OE-Konzepten hergestellt wird. Das hierauf bezogene empirische Wissen in der Frühpädagogik ist gering. Zurückgegriffen werden muss vorwiegend auf Erfahrungsberichte und Evaluationen, deren empirische Aussagekraft eingrenzt sind, weil sie erstens nur vereinzelt vorliegen und zweitens nicht durchgehend hohen methodischen evaluativen Standards entsprechen (siehe bspw. die Standards der Evaluation, DeGEval, 2016). Bei Konzepten, die eine Nähe zur Organisationsentwicklung haben, sind in der Frühpädagogik Konzepte der Qualitätsentwicklung dominant. Diese unterscheiden sich zwischen stark hierarchischen und wenig beteiligungsorientierten Konzepten einerseits und dialogischen und partizipativen Modellen der Qualitätsentwicklung andererseits. Letztere haben eine große Schnittmenge zu OE-Konzepten. Die Überlegung, Kinder in die Prozesse mit einzubeziehen, wurde hier als eine innovative Möglichkeit für OE angesehen.

In Bezug auf die **Praxis von OE im System der Kindertagesbetreuung** konnte herausgestellt werden, dass in den Themengebieten Diversität und Inklusion, Naturwissenschaften, Gesundheitsprävention und Bewegung im Setting Kindertageseinrichtung Konzepte zu finden sind, die mit Organisationsentwicklung verbunden werden, die Bezugnahmen auf OE jedoch jeweils sehr unterschiedlich gestaltet sind. Eine theoretische Absicherung durch konkrete Bezüge auf Ansätze der OE finden sich ebenso selten wie die explizite Verwendung von OE-Designs. Identifiziert wurden unterschiedliche Umsetzungsweisen, die OE als Personalentwicklung, als präventionsorientierte Intervention, als Veränderungen der Organisationskultur, als sozialräumliches Projekt oder auch als Partizipation von Kin-



dern und ihren Familien fassen. Hierauf bezogen konnten spezifische Potenziale für die OE im Feld Kindertageseinrichtungen herausgearbeitet werden.

Neue Ansatzpunkte für OE bieten sich aktuell insbesondere im Kontext von PE-Maßnahmen zur Integration neuer Mitarbeiter*innen in die Organisation, die Förderung von Fachkarrieren oder die Entwicklung von alternsgerechten Laufbahnen. Das „Onboarding“ wurde für Kindertageseinrichtungen als deutlich optimierungsfähig herausgestellt. Neue Formen der Arbeitsteilung und eine fachlich heterogene Teamzusammensetzung, Diversity Management, die zeitlich befristete Übernahme von Spezialaufgaben, aber auch die Unterstützung gesundheitsförderlicher Arbeitsbedingungen und einer lebensphasenorientierten Arbeitszeitgestaltung sowie Anreizsysteme könnten ausgebaut werden. Die beschriebenen Maßnahmen wären in weitergehende Konzepte der Organisationsentwicklung einzubetten. Deutlich zeigte sich aber auch, dass je nach themenspezifischer Verankerung (Inklusion, Gesundheit etc.) von Maßnahmen, die Konzepte der OE integrieren, auch unterschiedliche Ideen vorhanden sind, wie dies umzusetzen ist. Festgestellt werden kann, dass der Fokus auf die „gesunde Organisation“ den Blick für Hindernisse in der Organisation schärfen kann. Elaborierte Leitfäden für die Selbstdiagnose (wie z. B. der Index für Inklusion) können OE-Prozesse dialogisch unterstützen. Der Einbezug von Kindern und Eltern in OE-Prozesse kann eine hohe Bedeutung beigemessen werden, wobei noch zu klären ist, wie unterschiedliche Interessen von Kindern, Fachkräften und Eltern in den Gestaltungsprozessen zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können. Insgesamt zeigt sich, dass ein größerer Aufwand darauf verwandt werden muss, nicht nur projektförmig zu intervenieren, sondern die Nachhaltigkeit von Maßnahmen in den Blick zu nehmen und Veränderungen in eine kohärente Gesamtstrategie einzubetten.

5 Anschlussmöglichkeiten für Organisationsentwicklung im Feld der Kindertageseinrichtungen – Schlussfolgerungen

1. Organisationsentwicklung als „Feldbegriff“ stärken

Theorien und Konzepten der Organisationsentwicklung kommt nicht nur in der praxisbezogenen Literatur, sondern auch in der Forschung, der Qualifizierung und in sozial- und bildungspolitischen Maßnahmen der Frühpädagogik keine hohe Bedeutung zu. Zwar lassen im Bereich der Kindertageseinrichtungen immer wieder Bezugnahmen auf den Begriff und auf Konzepte der Organisationsentwicklung feststellen. Dabei wird der Begriff aber eher pragmatisch adaptiert, ohne dass sein Potenzial ausgeschöpft wird. Zugleich finden sich im Feld durchaus Maßnahmen und Projekte, die eine gewisse Nähe zu Konzepten der Organisationsentwicklung haben. Insgesamt ist Organisationsentwicklung jedoch kein praxisbezogener „Feldbegriff“, der von den Akteur*innen genutzt wird und mit Verfahren und Konzepten unterlegt ist. Dies hängt damit zusammen, dass er weder von zentralen Akteur*innen im frühpädagogischen Feld – wie bspw. (Praxis-)Forschungsinstituten, Stiftungen – und auch nicht in Fachpublikationen für die frühpädagogische Praxis ausdifferenziert und übersetzt wird. Es könnte auch gesagt werden: Der Begriff steht somit für den frühpädagogischen Fachdialog kaum zur Verfügung. Es ist daher anzunehmen, dass der Begriff dementsprechend weder von den Fachkräften an der pädagogischen Basis noch von den Verantwortlichen auf Trägerebene regelmäßig oder systematisch verwendet wird. Besteht das Ziel, Organisationsentwicklung im Feld der Kindertageseinrichtungen stärker zu implementieren, bedarf es Maßnahmen, um in diesem Feld auf unterschiedlichen Ebenen erst einmal grundlegendes Wissen aufzubauen, Missverständnisse auszuräumen und Abgrenzungen zu anderen Konzepten zu markieren. Dementsprechend gilt es, auf der Ebene der frühpädagogischen Forschung grundlegendes Wissen durch Theoriebildung und empirische Forschung aufzubauen und auf bildungs- und sozialpolitischer Ebene sowie bei den Trägern ein stärkeres Bewusstsein für die Bedeutung des Themas hinsichtlich der Weiterentwicklung des Systems der Kindertagesbetreuung zu erreichen. Auch müsste das Thema in bestehende Bildungspläne, Curricula und somit auch in der Lehre, der Aus- und Fortbildung stärker verankert werden, um durch Sozial- und Bildungspolitik und Forschung eine feldspezifische Absicherung des Begriffs Organisationsentwicklung zu erreichen.

2. Organisationsentwicklung als feldspezifische Adaption und Weiterentwicklung

(Konzepte der) Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtung sollte(n) die spezifischen Bedingungen für die Erbringung personenbezogener sozialer Dienstleistungen in der Frühpädagogik berücksichtigen, wie den multifunktionalen Auftrag von Kindertageseinrichtungen und das spezifische und komplexe, auf Aushandlung ausgerichtete Beziehungsgefüge in der Leistungserbringung in der Kinder- und Jugendhilfe. Aktuell wird in vorliegenden frühpädagogischen Fachtexten OE stark aus anderen Wirtschaftsbereichen adaptiert, ohne dass es zu einer feldspezifischen Weiterentwicklung des Ansatzes kommt. Hier könnten Forscher*innen bzw. Forschungsinstitute gemeinsam mit Stiftungen, Trägern, Kindertageseinrichtungen, Fachkräften, Eltern, Kindern und anderen Stakeholdern in Projekten Möglichkeiten der Adaption erproben, um so den OE-Ansatz auch feldspezifisch auszuarbeiten oder gar zu transformieren. Bestehende Maßnahmen in der Frühpädagogik greifen eher implizit auf Konzepte der OE zurück. Hier bedarf es des Ausbaus von Maßnahmen, die das Thema OE deutlicher integrieren. Partizipative und Implementationsforschung könnte diese Prozesse begleiten (siehe Schlussfolgerung 5). Die Erkenntnisse könnten für die Weiterentwicklung von Maßnahmen und für die stärkere Implementierung des Themas in bildungspolitische Strategien, in der Lehre sowie in der Aus- und Weiterbildung genutzt werden. Ohne eine solche frühpädagogische Adaption des Konzeptes bestünde – vor dem Hintergrund der hohen Veränderungserwartungen unter der Bedingung von begrenzten Ressourcen und angesichts der aktuell ständig neu einströmenden Vorschläge für neue Ansätze, Methoden etc. – die Gefahr, dass OE im Feld Kindertageseinrichtungen weiterhin als ein „fremdes“ Konzept wahrgenommen wird.

3. Die Potenziale von Organisationsentwicklung im Feld Kindertageseinrichtungen gegenüber anderen Konzepten

Aktuell wird in der Frühpädagogik stärker an andere Konzepte angeschlossen, z. B. an Qualitätsentwicklung und Evaluation. Da diese eine gewisse Nähe zur OE aufweisen, könnte bei Strategien einer stärkeren Implementation von OE im Feld der Kindertageseinrichtungen an diesen Konzepten angeknüpft werden. Dabei sollte allerdings vom bestehenden Qualitäts- und Evaluationsdiskurs gelernt werden, sodass es z. B. nicht zu einer legitimatorischen „sinnentleerten“ Umsetzung kommt. So verweist die Diskussion um „Kundenorientierung“ in der Kinder- und Jugendhilfe auf die Komplexität von Akteursverhältnissen und deren Relevanz für die Gestaltung „guter Arbeit“. Diese lässt sich bspw. nur mit Kindern und Familien gemeinsam herstellen und kann nur mit großen Einschränkungen top-down gesteuert werden. Sozialwissenschaftliche Ansätze der Evaluation bieten hier theo-

retisch grundierte Zugänge zu einer stärkeren Ausrichtung nach emanzipatorischen, demokratiefördernden Prinzipien. Diese Prinzipien grenzen sich stark von Formen managementorientierter Steuerung ab und unterliegen weniger stark der Gefahr der instrumentellen, nach außen gerichteten Umsetzung. Mit dem Qualitätsdiskurs geht einher, dass dieser die Organisation als konstitutives Merkmal professioneller Praxis in hohem Maße anerkennt. In diesem Sinne stellt sich die Frage, inwieweit OE als neuer Ansatz im Feld Anerkennung finden und auf welchem Weg hier „das Neue" überzeugend, nicht nur in Abgrenzung, sondern auch in Verknüpfung mit Qualitätsfragen, herausgestellt werden kann.

4. Organisationsentwicklung als Reflexion des Wandels des Systems der Kindertagesbetreuung und als organisationales Empowerment

Das Feld der Kindertageseinrichtungen befindet sich – wie beschrieben – auf vielfältige Weise im Wandel. Mit diesem Wandel sind insbesondere viele Erwartungen an die in dem Handlungsfeld beruflich Tätigen verbunden. OE als Konzept kann in mehrfacher Weise dazu produktiv genutzt werden: als Scharnierstelle zwischen gesellschaftlichem Wandel und damit verbundenen bildungspolitischen Erwartungen auf der einen Seite und der Professionalisierung der beruflichen Akteur*innen auf der anderen Seite – den Wandel nicht nur zu bewältigen, sondern durch organisationales Empowerment neue Wege zu gehen. Die Verantwortung für den Wandel würde weniger auf den individuellen Akteur*innen und stärker auf den Kompetenzen des Systems liegen, organisationalen Wandel anzustoßen. Das Konzept scheint dabei flexibler als bestehende Ansätze zur Qualitätsentwicklung zu sein, denn es kann in Maßnahmen bedarfs- und ressourcengerecht unterschiedliche Beteiligungs- und Steuerungsformen und organisationale Dimensionen entlang anzustrebender Ziele kombinieren. Organisationales Empowerment ermöglicht dabei über Dialog und Partizipation das Herausarbeiten einer eigenen Positionierung zu den unterschiedlichen Aufträgen und das Herausarbeiten eigener Zielsetzungen, die daran anschließen. Anknüpfend an Konzepte lernender Organisationen kann es dazu beitragen, lebenslange Lernprozesse anzustoßen. Professionalität der Arbeit in Organisationen zeichnet sich dann nicht durch die Adaption organisationsexterner Konzepte, sondern durch dialogische Wissensarbeit aus, die Wissen emergiert (North, Güldenberg & Dick, 2016) und transformiert. Zugleich bietet Organisationsentwicklung als Konzept die Chance, die Kindertageseinrichtung als Organisation neu zu denken, also personale Konstellationen, Trägerkontexte sowie Organisationsstrukturen, -formen und -kulturen und auch die Beziehungen zur organisationalen Umwelt anders und weiterzuentwickeln.

5. Organisationsentwicklung als forschender Prozess und Partizipation

Konzepte der Organisationsentwicklung sind im Spannungsfeld von Erwartungen an organisationale Optimierung und organisationales Empowerment zu betrachten. Dies sollte im Feld der Kindertageseinrichtungen vor dem Hintergrund des wachsenden Professionalisierungs- und Veränderungsdrucks eine besondere Berücksichtigung finden. Grundlegende Konzepte von Organisationsentwicklung setzen auch mit Ansätzen der Aktionsforschung auf Partizipation, Empowerment und Organisationsentwicklung als forschenden Prozess (in partizipativer Interaktion zwischen externen Forscher*innen und forschenden Praktiker*innen). Dabei kann es auch darum gehen, sich in Widerspruch zu bildungspolitischen Erwartungen und Rahmenbedingungen zu setzen – mindestens aber, sich dazu als Organisation zu positionieren. Während in anderen europäischen Ländern auch im Feld der Early Childhood Education Konzepte von partizipativer Forschung und Aktionsforschung und der Nutzung dieser für Prozesse der Organisationsentwicklung zu finden sind, befinden sich in Deutschland solche Ansätze noch in den Anfängen. Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, Organisationsentwicklung als einen partizipativen und forschenden Prozess des organisationalen Empowerments zu konzipieren, bei dem sich die Akteur*innen miteinander verständigen, zu welcher Organisation sie sich hin entwickeln möchten. Auch bedarf es spezifischer Expert*innen, die organisationsintern oder extern solche Prozesse begleiten können. Hier stellt sich die Frage, ob Maßnahmen immer von außen angestoßen werden müssen, inwieweit externe Begleitung notwendig ist, ob bestehende Funktionen wie Fachberatung, Supervision oder Coaching Organisationsentwicklung auch nachhaltig anzustoßen vermögen oder ob es ganz neuer Berufsprofile im Kontext von OE bedarf.

Partizipation als grundlegende Bedingung für organisationales Empowerment lässt sich in der OE nicht einfach programmartig implementieren, sondern benötigt Raum und Zeit sowie eine professionelle, dialogische Haltung dazu, die jeweils ebenso grundlegende Voraussetzungen dafür darstellen, dass Partizipation gelingen kann. Kinder und Eltern werden noch zu wenig als zentrale Akteur*innen von OE betrachtet. Als offenes Konzept kann OE mehrere Gruppen beteiligen und in den Dialog bringen oder auch bei spezifischen organisational relevanten Gruppen ansetzen: Durch die Beteiligung von Kindern können unter Einbezug einer adultismuskritischen Haltung dominante organisationale Bilder und Adressierungen von Kindern verändert werden. Ähnliches kann in Bezug auf Eltern angenommen werden, mit denen im Dialog Ziele für die Organisation, die für alle Akteur*innen positiv sind, erarbeitet werden können. In Bezug auf das Team kann resümiert werden, dass auch hier unter Perspektive von OE Machtstrukturen und Routinen reflektiert werden können, womit die Anerkennung von bisher eher marginalisierten Positionen einhergehen kann. Die Bedeutung von Rankism, Diversi-

tät und Ungleichheitssensibilität ist für die OE noch tiefergehender als bislang zu reflektieren.

6. Organisationsentwicklung als produktives Verhältnis zwischen internen organisationalen Prozessen und Veränderungen in der organisationalen Umwelt

Die aktuelle Debatte zur Organisationentwicklung (außerhalb der Frühen Kindheit) greift auf, dass Organisationen in ihren (über-)regionalen vernetzten Beziehungen zu anderen organisationalen Akteur*innen und zu weiteren Akteur*innen der organisationalen Umwelt zu betrachten sind. Auch in anderen Branchen stellt sich die Frage, wie die organisationale Umwelt in Konzepten der Organisationsentwicklung berücksichtigt werden kann und welche (externen) Akteur*innen in die Prozesse der Organisationsentwicklung (partizipativ) einzubeziehen sind (z. B. Kund*innen, Lieferant*innen). Auch Kindertageseinrichtungen sind zunehmend gefordert, als vernetzte Organisationen pädagogische Prozesse zu gestalten. Organisationsentwicklung ist folglich nicht (nur) als ein organisationsintern zu gestaltender Prozess zu entwerfen. Organisationsentwicklung muss deshalb im Kontext intraorganisationaler, interorganisationaler (Träger, Netzwerke) und supraorganisationaler Beziehungen betrachtet werden. Die damit verbundenen Herausforderungen sind bei Prozessen der Organisationsentwicklung auszuloten.

7. Die Vielfalt der Methoden und Ansätze der Organisationsentwicklung

Die theoretische Unschärfe und die methodische Offenheit von Organisationsentwicklung kann als Schwäche des Konzepts begriffen werden. Andererseits kann gerade hierin eine besondere Chance liegen, da OE flexibel verschiedene Angebote für den Wandel im Feld Kindertageseinrichtungen bereithalten kann. Aktuelle Maßnahmen im Feld Kindertageseinrichtungen zeigen die Potenziale auf, wenn an Konzepte der OE angedockt wird. Besondere Potenziale bestehen, wenn an aktuelle Themen wie z. B. Gesundheitsförderung, Inklusion, Diversität etc. angeschlossen wird. Einige Möglichkeiten bestehen bspw. in der Personalentwicklung, aber auch in der Veränderung von organisationskulturellen Werten. Allerdings werden die in Konzepten der Organisationsentwicklung anderer Branchen beschriebenen Designs und Methoden im Feld der Kindertageseinrichtungen bislang kaum genutzt. Deren potenzielle Produktivität gilt es in Zukunft weiter zu prüfen, z. B. in Bezug auf die Frage, inwieweit OE auch „alltagsintegriert" eingesetzt werden kann, wenn bspw. Beobachtungsverfahren nicht nur zur Identifizierung von Entwicklungspotenzialen der Kinder, sondern das Lernen der Kinder, ihre Erfahrungen und Perspektiven zum Anlass für Organisationsentwicklungsprozesse werden. Dies ließe sich auch auf andere Settings wie Eltern- und Teamgespräche

übertragen. Es könnten bestehende Formate daraufhin geprüft werden, wie dort Aspekte von OE aufgegriffen werden können.

8. Organisationsentwicklung als geteilte Verantwortung

Wird Organisationsentwicklung und organisationales Empowerment als wesentliches Element der Entwicklung von kompetenten Systemen begriffen, dann kann OE nur als gemeinsam zu verantwortende Aufgabe verstanden werden, die systematisch und zugleich zieldifferent die unterschiedlichen Stakeholder im organisationalen Feld der Kindertagesbetreuung einbezieht. Dabei kommt sozial- und bildungspolitisch Verantwortlichen die Aufgabe zu, gelingende Rahmenbedingungen und Impulse für OE zu schaffen. OE ist damit nicht nur ein Auftrag für Leitungen, Träger, Innovationsakteur*innen wie Stiftungen oder individuelle Fachkräfte, sondern als eine Aufgabe zu verstehen, die zieldifferent zwischen unterschiedlichen Stakeholdern – Kindern, Familien, Fachkräften, Trägern, Unterstützungssystemen, Verwaltung und weiteren Organisationen sowie Politik – ausgehandelt, gemeinsam verantwortet und reflektiert werden muss. Dabei ist auch jeweils die Frage zu klären, wer mit welchem Auftrag und mit wem vor dem Hintergrund welcher Ziele, in welcher Form und mit welchen Methoden welche Verantwortung für (die Steuerung von) OE übernimmt.

B Internationale Perspektiven auf Organisationsentwicklung in Kitas

Daniela Ulber, Dagmar Bergs-Winkels



Abstract

Die Expertise fasst den internationalen Forschungsstand zu Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen zusammen und ergänzt praxisrelevante Aspekte auf Basis einiger explorativer Expert*inneninterviews. Ziel ist es, konkrete Empfehlungen für die Umsetzung von Organisationsentwicklungsmaßnahmen zu geben.

„Welche gelungenen Beispiele von Organisationsentwicklung in der Kita gibt es in anderen Ländern und welche Bedingungen lassen sich für deren Erfolg identifizieren?“ Diese der Expertise zugrunde liegende Fragestellung lässt sich nicht mit einem Rezept, Modell oder universalen Handlungsanweisungen beantworten. Wie (und ob) Organisationsentwicklungsmaßnahmen realisiert werden, hängt stark von den Rahmenbedingungen ab, welche beeinflussen, inwiefern die Lernfähigkeit von Kitas als ganze Organisationen erhöht werden kann.

1 Einleitung

Die Expertise zielt an, den internationalen Forschungsstand zu Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen zusammenzufassen und mit Ergebnissen einiger Expert*inneninterviews anzureichern, sodass konkrete Anhaltspunkte für die Umsetzung von Organisationsentwicklungsmaßnahmen benannt werden können.

„Welche gelungenen Beispiele von Organisationsentwicklung in der Kita gibt es in anderen Ländern und welche Bedingungen lassen sich für deren Erfolg identifizieren?" Diese der Expertise zugrunde liegende Fragestellung lässt sich nicht mit einem Rezept, Modell oder universalen Handlungsanweisungen beantworten. Wie (und ob) Organisationsentwicklungsmaßnahmen realisiert werden, hängt stark von den Rahmenbedingungen ab, die im nationalen wie internationalen Bereich deutlich variieren. Nur unter Bezugnahme auf diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen lassen sich übertragbare Lösungsansätze identifizieren, die dazu beitragen, die Lernfähigkeit von Kitas als ganze Organisationen zu erhöhen.

Kapitel B 2 skizziert eine Arbeitsdefinition zu Organisationsentwicklung. Kapitel B 3 gibt einen Überblick über den internationalen Forschungsstand zu Organisationsentwicklung in Institutionen der kindlichen Bildung und Erziehung. Dabei wird auf Modelle und Studien zu Organisationsentwicklung, die Rolle der Leitungen, Ergebnisse der Schulentwicklungsforschung und zum Qualitätsmanagement eingegangen. Darüber hinaus werden Längsschnittstudien zur frühen Bildung in Hinblick auf Organisationsentwicklung betrachtet. In Kapitel B 4 werden ergänzend zu den vorherigen Teilen der Expertise, die auf Studien und theoretischer Literatur zum Forschungsstand basieren, Ergebnisse explorativer Interviews mit Expert*innen im frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsbereich in unterschiedlichen kulturellen Kontexten im Sinne einer Feldexpertise dargestellt. In Kapitel B 5 folgt eine Synopse der Ergebnisse sowohl der Recherche zum internationalen Forschungsstand zu Organisationsentwicklung in Kitas als auch der Interviews und eine mögliche Übertragung der Erkenntnisse auf das deutsche Bildungs- und Betreuungssystem.

2 „Containerbegriff“ Organisationsentwicklung – Eingrenzung einer Arbeitsdefinition für die Expertise

„Organizational Development (OD) is a broad, loosely defined field of practice and inquiry that espouses the noble goal of improving organizations and making them more effective“ (Basadur, Basadur & Licina, 2012, S. 667). Organisationsentwicklung stellt nach wie vor einen Containerbegriff dar, der unterschiedliche Auffassungen über theoretische Grundlagen, Elemente, Prozesse, Methoden, Ziele und Abgrenzungsmerkmale zu anderen organisationalen Veränderungen umfasst. Die historischen Wurzeln der Organisationsentwicklung liegen in den 1930er- und 1940er-Jahren, insbesondere Kurt Lewin (u. a. 1947) ist die Etablierung des Begriffs zu verdanken, der später häufig an aktuelle theoretische und praktische Entwicklungen angepasst wurde. So wurden die initialen Ansätze, die auf Gruppendynamik und Aktionsforschung beruhen, in den folgenden Jahrzehnten durch aktuellere Ansätze ergänzt bzw. ersetzt, u. a. durch die Systemtheorie, humanistische Ansätze, Gestaltpsychologie, systemische Familientherapie, lernende Organisation etc. So wurde vielfach konstatiert, dass Organisationsentwicklung keinen einheitlichen theoretischen Ansatz darstelle, sondern eher eine Strategie zur Veränderung von Organisationen auf Basis verhaltenswissenschaftlicher Annahmen sei (Elke, 1999; Trebesch, 1995, 2000).

Der Anspruch dieses Kapitels ist es nicht, unterschiedliche Ansätze gegenüberzustellen, zu typisieren und dann eine Entscheidung für eine „optimale“ Beschreibung von Organisationsentwicklung zu treffen. Das würde auch den Blickwinkel der Expertise zu sehr eingrenzen. Stattdessen soll der Fokus auf Kernmerkmale von Organisationsentwicklung gerichtet werden, um zu einer breiten und gleichzeitig verlässlichen Arbeitsdefinition für diese Publikation zu gelangen.

Singh & Ramdeo (2020) benennen mehrere Kernmerkmale von Organisationsentwicklung:

Organisationsentwicklung ist **langfristig ausgerichtet**: Die Veränderungen erfolgen in Passung zur strategischen Ausrichtung der Organisation. Zentral ist es deshalb, dass nach der Implementierung der Veränderungsmaßnahmen eine Institutionalisierung folgt, um Kontinuität zu gewährleisten.

Organisationsentwicklung ist ein **systemweiter Prozess**: Sie kann auf das gesamte System oder seine Teilsysteme ausgerichtet sein, wobei immer die Interaktionen zwischen den Teilsystemen mitbedacht werden müssen, damit Änderungspläne realisiert werden und effektiv sein können. Daher geht Organisationsentwicklung deutlich über Personalentwicklung und Personalmanagement

hinaus – auch wenn beide fast immer wichtiger Bestandteil von Organisationsentwicklungsprozessen sind. Organisationsentwicklung integriert aber auch andere Teilsysteme wie Strukturen, Kultur, strategische Ausrichtungen etc.

Organisationsentwicklung ist eine **kontinuierliche Aktivität**: Bei der Umsetzung der Veränderungen wird laufend bewertet, ob der Plan angepasst werden sollte, um unvorhergesehene Ereignisse zu berücksichtigen. Durch diese kontinuierlichen Bewertungen wird festgestellt, ob weitere Interventionen erforderlich sind, um die Ziele zu erreichen.

Organisationsentwicklung nutzt **verhaltenswissenschaftliches Wissen**: Dieses Wissen bezieht sich auf die Gestaltung sozialer Prozesse wie Führung, Gruppendynamik, Konfliktmanagement, Mitarbeiter*innen-Empowerment und Kommunikation und ebenso auf Makrokonzepte zu den Bereichen Strategie, Organisationsstrukturen, Organisationsdesign, Organisationsprozesse und die Umwelt der Organisation.

Organisationsentwicklung ist ein **geplanter Prozess**, der **verschiedene Phasen** umfasst und bezüglich der konkreten organisationalen Bedingungen und Bedarfe adaptiv ist.

Andere Autor*innen konkretisieren diese Phasen (u. a. Becker & Langosch, 2002; Elke, 2007; French & Bell, 1995; Rodd, 2015; Rogelberg, 2016) in unterschiedlicher Detaillierung. Konsens ist dabei, dass nach einer Diagnose des Problems bzw. einer Bestandsaufnahme eine Planungsphase erfolgt, in der Ziele festgelegt und das Vorgehen zur Zielerreichung geplant werden. In der Aktionsphase werden diese Planungen dann realisiert, ggf. angepasst und institutionalisiert. Abschließend erfolgt eine Evaluation der Zielerreichung, die in eine weitere Diagnose übergehen kann. Wird Organisationsentwicklung dabei als partizipativer Ansatz nach Kurt Lewin aufgefasst, beinhaltet die Diagnosephase auch ein Survey-Feedback, d. h. eine Ergebnisrückmeldung an alle Beteiligten sowie eine gemeinsame Zielentwicklung und Planung (im Sinne von Aktionsforschung). Rogelberg (2016) sieht deshalb auch **Datenbasierung** und **Partizipation** als weitere Kernmerkmale von Organisationsentwicklungsprozessen.

Entsprechend diesem Zyklus – Diagnose, Planung, Aktion, Evaluation – zeigt sich eine deutliche Überschneidung der Konzepte Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement. Letzteres kann als Sammelbegriff für „methodisch angeleitete Verfahrensweisen, in denen Akteur*innen in einer Organisation versuchen, Maßstäbe für die ‚Güte‘ ihres Handelns zu entwickeln, ihr Handeln anhand dieser Maßstäbe zu bewerten, daraus Schlussfolgerungen für eine Verbesserung ihres Handelns und ihrer Strukturen zu entwerfen sowie Vorkehrungen zu treffen, um diese Schlussfolgerungen in ihr praktisches Handeln einfließen zu lassen und die Ergebnisse der Umsetzung dieser Schlussfolgerungen wiederum methodisch strukturiert zu überprüfen“ (Böttcher & Merchel, 2010, S. 136), verstanden wer-

den. Auch beim Qualitätsmanagement durchlaufen Organisationen demnach einen Evaluationskreislauf, in dem zunächst der aktuelle Zustand bewertet wird, auf dieser Basis Optimierungen geplant und umgesetzt sowie abschließend auf ihre Zielerreichung hin empirisch überprüft werden (Ulber, 2020). Beim Qualitätsmanagement liegt der Fokus stärker auf spezifischen Qualitätskonzepten; diese können top-down, d. h. von übergeordneten Instanzen – wie dem Träger oder einer Behörde – vorgegeben oder aber bottom-up, d. h. organisationsintern partizipativ entwickelt sein (Esch, Klaudy, Michael & Stöbe-Blossey, 2006). Daraus folgt, dass insbesondere auf bottom-up konzipierten Qualitätskonzepten basierendes Qualitätsmanagement Organisationsentwicklungsprozessen entspricht. Aber auch vorgegebene Qualitätskriterien schließen partizipative Elemente nicht aus – letztere können nämlich auch, wenngleich weniger umfassend, darin bestehen, adäquate Vorgehensweisen zur Erreichung der Qualitätsziele zu konzipieren.

Ein weiterer verwandter Begriff ist das Capacity Building, das ursprünglich vor allem auf die Entwicklung von Kommunen und Städten bezogen war, nun aber auch auf Institutionen angewandt wird, insbesondere auch in der Schulentwicklungsforschung. Capacity Building wird teilweise nur auf Personalentwicklung bezogen (z. B. Hopkins, 2001; Fullan, 2005), teilweise aber darüber hinaus auch auf organisationale Aspekte; so betont bspw. Stringer (2013) die Relevanz interner und externer Kontextmerkmale, und Ho und Lee (2016) definieren Capacity Building als den Einsatz kohärenter und absichtsvoller Strategien auf der Ebene der gesamten Schule. Auch Newman, King und Youngs (2000) definieren School Capacity in einem weiteren Sinn und beziehen neben individuellen Kompetenzen eine professionelle Lerngemeinschaft, Kohärenz des schulischen Vorgehens und Ressourcen mit ein. Diese Perspektive ist zwar verengter als die der Organisationsentwicklung, integriert aber dennoch mehrere Aspekte auf unterschiedlichen Ebenen.

Ein Bestandteil vieler Organisationsentwicklungsansätze ist die **Wertebasierung**. Im Gegensatz zu anderen Change-Ansätzen, die primär ökonomisch ausgerichtet sind, orientiert sich Organisationsentwicklung zudem stark an humanistischen Werten wie Menschenwürde, Demokratie, Integrität und Empowerment (Rogelberg, 2016). Die Werteorientierung stellt für den deutschen Raum ebenfalls ein wichtiges Kriterium dar; so findet sich in der Definition der Gesellschaft für Organisationsentwicklung (GOE) neben Effektivität auch Humanität als Ziel. „Humanität bzw. Qualität des Arbeitslebens beinhaltet neben materieller Existenzsicherung, Gesundheitsschutz und persönlicher Anerkennung auch Selbstständigkeit, Beteiligung an Entscheidungen und Personalentwicklungsmöglichkeiten“ (zitiert nach Becker & Langosch, 2002, S. 5f.).

Auf Basis sowohl dieser Kernmerkmale als auch der Einschätzung, dass Organisationsentwicklung in Institutionen der frühen Bildung nicht weit verbreitet



ist (bzw. ggf. nicht als Organisationsentwicklung bezeichnet wird) und deshalb nicht zu eng gefasst werden soll, beziehen sich die nachstehenden Ausführungen auf organisationale Entwicklungsprozesse, die den folgenden Kriterien entsprechen:

Organisationsentwicklung ist partizipativ, zumindest auf der Ebene der Einrichtung: Organisationsentwicklungsmaßnahmen beinhalten die Partizipation der einzelnen Einrichtung – als Minimum durch aktive Beteiligung der Kita-Leitungen. Ausgeschlossen sind somit Veränderungsmaßnahmen, die vom Träger oder der Politik vorgegeben sind und nur umgesetzt werden. Häufig ist es aber so, dass Änderungen von außen angeordnet werden (bspw. durch Bildungspläne und -programme oder die Vorgabe bestimmter Qualitätsziele), die konkrete Ausgestaltung der Umsetzung bzw. der Prozesse jedoch auf Ebene der Einrichtung entschieden wird. Solche Maßnahmen, die zumindest partiell Mitgestaltung auf Organisationsebene beinhalten, werden von uns ebenfalls als Organisationsentwicklung aufgefasst.

Organisationsentwicklung erfolgt geplant und systematisch: Auch wenn der Auslöser für Organisationsentwicklungsmaßnahmen reaktiv sein mag – wie bei Mangel an Anmeldungen von Kindern, Veränderungen im sozialen Umfeld oder neuen Gesetzesvorgaben –, so ist Organisationsentwicklung dadurch gekennzeichnet, dass sie aktiv und geplant realisiert wird. Das heißt, dass Änderungen der Organisation, die im Nachhinein festgestellt werden und unsystematisch aufgetreten sind (bspw. ein verändertes pädagogisches Vorgehen, weil neu eingestellte pädagogische Fachkräfte andere pädagogische Orientierungen mitbringen, ohne dass dies explizit besprochen worden wäre), keine Organisationsentwicklungsmaßnahmen sind.

Um den Fokus nicht zu sehr zu verengen, werden keine weiteren Kriterien vorgegeben, stattdessen sind Art und Weise der Realisierung von Organisationsentwicklungsmaßnahmen Gegenstand der Fragestellung dieser Expertise, u. a.:

- Welche Phasen werden durchlaufen, wie werden diese ausgestaltet und wie fundiert wird dabei vorgegangen?
- In welchen Phasen und in welcher Form wird Partizipation innerhalb der Organisation praktiziert?
- Orientiert sich die Zielformulierung an der strategischen Ausrichtung der Organisation? Welche ethischen Prinzipien und humanistischen Werte fließen mit ein?
- Wie erfolgt die Diagnose? Werden dazu Daten erhoben? Wer wird einbezogen?
- Welche Planungsmethoden kommen zur Anwendung?
- Wie verläuft die Implementation? An welchen organisationalen Teilsystemen setzt sie an? Welche Konzepte und Methoden werden genutzt? Wird sie formativ evaluiert?
- Wird die Zielerreichung am Ende evaluiert?
- Wird das Vorgehen dokumentiert? Wenn ja, in welcher Form?
- Was sind förderliche und behindernde Faktoren?

3 Internationaler Forschungsstand zu Organisationsentwicklung in Institutionen der kindlichen Bildung und Erziehung

Zum Bereich Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen liegen – trotz seiner hohen Relevanz für die Qualität der kindlichen Bildung – bislang kaum wissenschaftliche Publikationen oder Erfahrungsberichte aus der Praxis vor. Die in den nächsten Kapiteln dargestellten Ergebnisse basieren auf einer Literaturrecherche. Dazu wurde in den folgenden Datenbanken recherchiert: ERIC, EBSCO (CINAL, Green FILE, Academic Search Elite, LISTA), OECD-Datenbank, Google Scholar, peDOCS, Scopus, Fachportal Pädagogik, Kita-Fachtexte, Bildungsserver, nifbe und DIPF. Die Suchbegriffe waren bewusst breit angelegt und beziehen sich nicht nur auf Organisationsentwicklung im engeren Sinne, um eine möglichst vollständige Literaturbasis zu erhalten.[20] Dementsprechend gehörten zwar auch Publikationen zu den Treffern, die nicht zur Fragestellung der Expertise passen, im Folgenden wird jedoch nur auf die Inhalte eingegangen, die thematisch einschlägig sind.

Neben Befunden, die direkt auf Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen Bezug nehmen, werden Ergebnisse aus der Schulentwicklungsforschung, aus internationalen Längsschnittstudien und zur Rolle der Leitung sowie Befunde und Verfahren des Qualitätsmanagements dargestellt, die für die Etablierung im Bereich der frühen Bildung hilfreich sein könnten.

3.1 Studien und Modelle zu Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen

Das Ergebnis der Recherche waren – ähnlich wie für den deutschen Bereich mit dem Schwerpunkt „Qualifizierungsoffensive“ – überwiegend Publikationen, die sich auf Personalentwicklung und Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte und Leitungen beziehen (z. B. Bella & Bloom, 2003; Bloom & Sheerer, 1992; Jensen & Rasmussen, 2019; Kangas, Ojala & Venninen, 2016; National Professional

20 *Suchbegriffe: Organizational development Or Implementation of OD Or OD Programs Or Quality development Or quality improvement Or implementation Or quality Or measures Or Quality control Or Quality assurance Or Development and management, kombiniert mit Early childhood care Or Early childhood education Or ECEC research Or Kindergarten Or Child care Or Daycare Or preschool Or elementary Or early years School development Or School improvement And readiness And early years or early education And preschool; für Portale mit deutschsprachigen Publikationen Organisationsentwicklung und Frühe Bildung Oder frühkindliche Bildung Oder Kita Oder Kindergarten Und International*

Development Center on Inclusion, 2008; Lyons, 2012; Peleman, Lazzari, Budginaite, Siarova, Hauari, Peeters & Cameron, 2018; Sheridan, Edwards, Marvin & Knoche, 2009; Talan, Bloom & Kelton, 2014; Whalen, Horsley, Parkinson & Pacchiano, 2016). Es finden sich dagegen nur wenige Publikationen, die direkt auf Organisationsentwicklungsmaßnahmen in der frühen Bildung eingehen.

Mihaela, Adela, Adriana-Elena und Monica (2001) beschreiben ein konkretes Organisationsentwicklungsprojekt im vorschulischen Bereich. Auf Basis einer SWOT-Analyse zu Stärken und Schwächen der Organisation, in die Ergebnisse von Eltern-, Mitarbeiter*innen- und Leitungsbefragungen eingeflossen sind, wurden strategische Ziele festgelegt in Bezug auf das pädagogische Angebot (Diversifizierung, mehr Entscheidungsmöglichkeiten für Kinder, Inklusion), Kooperation mit Eltern und externen Akteur*innen, Kommunikation, Förderung von Organisationskultur und Ausbau der Chancengleichheit.

Um diese Ziele zu erreichen, wurden verschiedene Maßnahmen initiiert, etwa Einsatz neuer Lehr- und Lerntechniken, Durchführung von außerschulischen Projekten, Motivierung der pädagogischen Fachkräfte und Verbesserung der Kommunikation mit Eltern (z. B. durch Elternversammlungen). Eine besondere Rolle spielte dabei offensichtlich die Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte.

> Die genannten Ziele und Maßnahmen erscheinen sehr umfassend, leider werden weder Evaluationsergebnisse noch Reflexionen zum Organisationsentwicklungsprozess berichtet. Interessant ist die Nutzung einer SWOT-Analyse unter Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven.

Andere Publikationen beziehen sich eher auf einzelne Merkmale, die zentral für Organisationsentwicklung in Kitas sind. Die Studie von Nores, Figueras-Daniel, Lopez und Bernal (2018) zur Implementation eines an der Reggio-Methodik orientierten Programms in Kindertageseinrichtungen zeigt, dass Prozess- und Ergebnisdaten von großer Bedeutung für die Verbesserung des Programms sein können und die ersten Ergebnisse nicht zwingend positiv sind. In diesem Projekt waren „Nachsteuerungen“ durch verstärkte Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte und deren Erfahrungsaufbau bei der Erstellung von Lehrplänen nötig.

Ho und Lee (2016) berichten aus Hongkong von einer Schwerpunktverschiebung in der frühen Bildung von Qualitätsmonitoring durch externe Evaluation hin zu Capacity Building. Auf Basis ungünstiger Kontextmerkmale – geringer Qualifikationsgrad der pädagogischen Fachkräfte, wenig Weiterbildungsmöglichkeiten, fehlende professionelle Lernkultur und hierarchisches Verhältnis zu den Hochschulen – benennen sie als zentrale Handlungsfelder des Capacity Building das

Empowerment der Pädagog*innen durch den Aufbau einer professionellen Lerngemeinschaft innerhalb der Einrichtung und die Förderung adäquater externer Unterstützung durch Universitäten „auf Augenhöhe“. Weitere Studien zu Capacity Building werden im Kapitel 3.2.1 zu Schulentwicklung erwähnt.

3.1.1 Modelle der Organisationsentwicklung

Die folgenden Publikationen beschreiben umfassendere (Prozess-)Modelle der Organisationsentwicklung. Die enthaltenen Struktur- und Prozessmerkmale könnten sowohl als Orientierung für die Einführung von Organisationsentwicklungsmaßnahmen wie auch als Checkliste für erforderliche Schritte und Voraussetzungen genutzt werden, weshalb sie im Anschluss ausführlicher erläutert werden. Es handelt sich um eine Studie zur Umsetzung des Whole System Approach in dänischen und norwegischen Kindertageseinrichtungen sowie zu Ansätzen des Transfers von Ergebnissen der Implementationsforschung auf die frühe Bildung bzw. das verwandte Gebiet der Prävention bei Kindern und Jugendlichen.

Hansen (2018) beschreibt für Dänemark die verstärkte Nutzung des Whole System Approach in der frühen Bildung, in den neben der Praxis auch Wissenschaftler*innen und die kommunale Verwaltung einbezogen werden. Die Organisationsentwicklung erfolgt dabei daten- und forschungsbasiert und zielt auf evidenzbasierte Entscheidungsfindungsprozesse sowie eine kontinuierliche Verbesserung der Lernumgebungen und des Wohlergehens von Kindern ab. Die Grundidee entspricht der der Organisationsentwicklung, denn sie impliziert Datenbasierung und zudem Partizipation im Sinne eines kollektiven Vorgehens und einer breit verteilten, adäquaten Führung (auf letztere wird in Abschnitt B 3.4 gesondert eingegangen). Das daten- und forschungsbasierte Vorgehen wird dabei sowohl als Qualitätsindikator als auch – unterstützt von den Leitungen – als Antriebskraft für Lern- und Entwicklungsprozesse der pädagogischen Fachkräfte gesehen.

Der Ansatz wurde in zwei Forschungs- und Entwicklungsprojekten umgesetzt: im Projekt „Forschungsbasierte Entwicklung von Lernumgebungen“ in Kristiansand, Norwegen (2013–2016) in Form einer Kooperation der Gemeinde Kristiansand, den dortigen 40 Schulen und 70 Einrichtungen der frühen Bildung sowie im Programm für Learning Leadership (2015–2019) mit einem auf frühe Bildung bezogenen Teilprojekt mit sechs dänischen Kommunen und 170 Einrichtungen. Alle teilnehmenden Einrichtungen der Early Childhood Education (ECEC) nehmen im Abstand von zwei Jahren an einer quantitativen Bestandsaufnahme teil, die sich auf Aspekte mit Relevanz für das Wohlbefinden und Lernen von Kindern bezieht. Befragt werden Kinder, deren Hauptbezugspersonen, pädagogische Fachkräfte, Leitungen und Eltern.



Die Daten werden aufbereitet, von den kooperierenden Wissenschaftler*innen weiter analysiert und in Forschungsberichten veröffentlicht. Diese Berichte beziehen sich auf die Einrichtungsebene und auf die lokale Ebene. Zudem wird forschungsbasiertes Wissen in Form von Vorträgen oder Handreichungen an die Einrichtungen weitergegeben. Das Lernen und die Entwicklung der pädagogischen Fachkräfte wird weiterhin dadurch unterstützt, dass Teams mit Teamkoordinator*innen gebildet werden, die die Verantwortung dafür übernehmen, die Kolleg*innen bei der Interpretation zu unterstützen und Forschung als Teil ihrer gemeinsamen Entwicklungsarbeit umzusetzen. Darüber hinaus werden E-Learning-Module, Forschungsartikel und Literatur sowie Aufgaben dazu zur Verfügung gestellt, für letztere erhalten die Teams Feedback. In den Teams wird der Schwerpunkt auf Reflexions- und Handlungsspielraum gelegt. Ziel ist es, dass die Pädagog*innen einen systematischen analytischen Rahmen für daten- und forschungsgestützte Qualitätsentwicklung erhalten, sich aktiv beteiligen und kooperieren können. Als Rahmen für diese Arbeit verwendet jedes Team zur Strukturierung ein Protokoll („Das Modell für pädagogische Analyse“). Es gliedert sich wie folgt:

I Analyse

- Zielformulierung
- Daten- und Informationssammlung
- Formulierung von Herausforderungen, Themen oder Problemen
- Analyse und Reflexion

II Strategie und Initiative

- Entwicklung von forschungsbasierten Strategien und Initiativen
- Umsetzung der gewählten Strategien
- Evaluation
- Überarbeitung

Beide Projekte belegen, dass die Arbeit mit Forschungswissen und Daten aus der eigenen Praxis wesentliche Faktoren für die professionelle Entwicklung der pädagogischen Fachkräfte sowie die Verbesserung der Lernumgebung waren – auch wenn dies manchmal herausfordernd und mit einem Kulturwandel verbunden war.

Über die Projektzeit hinweg haben sich zudem Verbesserungen bei der Zusammenarbeit, Einschätzung der eigenen Kompetenz und Arbeitszufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte sowie aufseiten der Kinder in Bezug auf Wohlbefinden, Kommunikation, Sprache und soziale Kompetenz gezeigt. Gleichzeitig gibt es Qualitätsunterschiede zwischen den Einrichtungen.

> Der elaborierte Ansatz verdeutlicht, wie eine fundierte Datenbasis für Organisationsentwicklung erreicht werden kann – in Form von Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen. Entsprechend ist der Ansatz aufwendig zu implementieren, enthält aber gleichzeitig auch positive Aspekte für die kooperierenden Einrichtungen, z. B. in Hinblick auf den Kompetenzerwerb Studierender. Für Schulen existieren in Deutschland bereits ähnliche Angebote hinsichtlich der Nutzung standardisierter Erhebungsinstrumente und automatisierter Datenauswertung seitens vieler Landesinstitute. Weiterhin ist die pädagogische Analyse als Verfahren der Strukturierung des Entwicklungsprozesses positiv hervorzuheben.

3.1.2 Folgerungen aus der Implementationsforschung

Metz und Bartley (2012) geben einen breiten Überblick darüber, wie Ergebnisse der Implementationsforschung für Entwicklungen im Bereich der frühen Bildung genutzt werden können. Sie beziehen sich dabei auf Rahmenmodelle zu a) Phasen der Implementation, b) Treibern der Implementation, c) Rückkopplungsschleifen zwischen Administration/Politik und Praxis sowie d) organisierter Unterstützung von Expert*innen (externe Anbieter*innen oder intern durch Implementationsteams).

a) Phasen der Implementation:

Geplante Veränderungen werden – wie auch der Organisationszyklus – als rekursiver Prozess mit abgrenzbaren Phasen durchlaufen. Unterschieden werden:

- Explorationsphase: Hier wird geprüft, welche Maßnahme den Bedarfen entspricht und ob die Umsetzung realisierbar ist; ebenso werden mögliche Hindernisse für die Umsetzung analysiert. Stakeholder*innen sollten in diese Phase eingebunden werden. Die Kernkomponenten der Intervention sollten

vollständig operationalisiert sein – auch bei der reinen Übernahme evidenzbasierter Praktiken kann es sein, dass noch weitere Programmentwicklungsarbeit zu leisten ist.

- Installationsphase: Hier werden strukturelle und instrumentelle Änderungen vorgenommen, die für die Umsetzung der neuen Praxis erforderlich sind, wie die Sicherstellung von finanziellen und personellen Ressourcen, adäquater Räumlichkeiten oder die Beschaffung von Materialien. Die Vermittlung der erforderlichen Kompetenzen an die pädagogischen Fachkräfte stellt eine Schlüsselkomponente dieser Phase dar.
- Initiale Implementierungsphase: Hier werden die Maßnahmen erstmalig umgesetzt, was häufig Strategien zur Förderung der kontinuierlichen Verbesserung erfordert. Sinnvoll ist eine formative Evaluation mit entsprechenden Anpassungen. Es ist wichtig, ggf. auftretende Hindernisse zu beseitigen und systematische Lösungen zu entwickeln, damit Probleme nicht wiederholt auftreten.
- Vollständige Implementierungsphase: Nun ist der neue Ansatz auf allen Ebenen in die Praxis, die Organisation und das System integriert und die pädagogischen Fachkräfte setzen die Aufgaben adäquat um. Die Prozesse und Verfahren, die die neue Arbeitsweise unterstützen, sind vorhanden.

In allen Phasen ist es wichtig, dass Nachhaltigkeit sichergestellt wird – sowohl in finanzieller als auch in programmatischer Hinsicht, d. h. durch Unterstützung wie Training oder Coaching.

b) Treiber der Implementation

Die Treiber der Implementation sind die Kernkomponenten der Infrastruktur, die die Veränderungen unterstützen sowie eine erfolgreiche und nachhaltige Realisierung sicherstellen. Es werden drei Arten unterschieden:

- Kompetenztreiber: Personalauswahl, Training, Coaching und Leistungsbewertung
- organisationale Treiber: Datensysteme zur Unterstützung von Entscheidungen (u. a. Qualitätssicherungsdaten und Outputdaten), unterstützende Verwaltung und Systeminterventionen (Strategien zur Zusammenarbeit mit externen Systemen, um die Verfügbarkeit von finanziellen, organisatorischen und personellen Ressourcen zu gewährleisten)
- Führung (siehe Abschnitt B 3.4)

c) Rückkopplungsschleifen zwischen Administration/Politik und Praxis

Die Verbindung von Politik und Praxis ist ein Schlüsselaspekt für den Abbau von Barrieren in frühkindlichen Systemen. Rückkopplungsschleifen zwischen Politik und Praxis fördern den Systemwandel, da die Politik so erfährt, welche strukturellen Bedingungen erforderlich sind, um qualitativ hochwertige Bildung und Erziehung sicherzustellen.

d) organisierte Unterstützung von Expert*innen

Innerhalb der Einrichtungen gebildete Implementierungsteams stellen eine interne Unterstützungsstruktur für die Umsetzung dar. Zu den Kernkompetenzen von Implementierungsteams gehören: Wissen über/Verständnis der ausgewählten Intervention und ihrer Zusammenhänge mit den Outputs, Kenntnisse der Implementierungsforschung und Best Practices für die Implementierung sowie Erfahrung in der Nutzung von Daten zur Programmverbesserung. Auch externe Expert*innen können die Implementation unterstützen.

Abschließend geben die Autor*innen die folgenden Hinweise:

- sorgfältige Bewertung und Auswahl von effektiven und gleichzeitig realisierbaren Maßnahmen, die klar definiert sind
- Formulierung konkreter und messbarer Ziele
- Schaffung wissenschaftlich fundierter Implementierungsbedingungen: Aktivitäten entsprechend den Implementationsphasen und Implementationsmotoren, die die notwendige Infrastruktur aufbauen
- Entwicklung und Aufbau von Expert*innenteams für die Implementierung
- Etablierung von kontinuierlichen Verbesserungsprozessen und Datenrückkopplungsschleifen zwischen der Administrations- und der Praxisebene, um sicherzustellen, dass Änderungen auf jeder Ebene vorgenommen werden

Connors (2016) benennt in einem Modell zur Umsetzung von vorgegebenen Programmen in der frühen Bildung verschiedene Variablen, die in Interaktion und vermittelt über die sozioemotionale und instruktionale Unterstützung im pädagogischen Setting auf sozioemotionale, verhaltensbezogene und kognitive Entwicklungen der Kinder wirken.

Es handelt sich dabei um:

- Merkmale der Strukturqualität
- individuelle Merkmale der pädagogischen Fachkräfte und der Leitungen (wie Berufserfahrung, pädagogische Orientierung)
- professionelle Kultur der Kooperation: Normen (d. h. informelle oder unausgesprochene Regeln), die die Qualität der internen und externen Beziehungen der pädagogischen Fachkräfte betreffen, wie Respekt, gegenseitige Unterstützung und Partnerschaft
- professionelle Kultur der kontinuierlichen Verbesserung: Normen in Bezug auf Reflexion der Praxis, Engagement in kontinuierlichen Lernprozessen, Experimentieren mit neuen Strategien und Ideen sowie die Selbstverpflichtung zu weiterer Verbesserung

Der Einfluss des Implementationsprozesses auf die Outcomes von Präventions- und Gesundheitsförderungsprogrammen für Kinder und Jugendliche konnte von Durlak und DuPre (2008) auf Basis einer Review über mehr als 500 Studien (teilweise resümiert in Metaanalysen) belegt werden. Auf der Grundlage von 81 Studien, die empirische Belege für den Einfluss von Kontextfaktoren auf Implementationsprozesse identifizieren, stellen die Autor*innen ein ökologisches Rahmenmodell für erfolgreiche Implementation dar. Es umfasst Faktoren auf verschiedenen miteinander interagierenden Ebenen:

I Gesellschaft/Kontext

- Stand von Theorie und Forschung
- Politik
- Finanzierung
- Richtlinien/Gesetze

II Einrichtung

- wahrgenommener Innovationsbedarf
- wahrgenommener Nutzen der Innovation
- Selbstwirksamkeit in Bezug auf die erfolgreiche Umsetzung der Innovation
- Befähigung (Qualifikation)

III Innovation

- Kompatibilität mit Werten, Strategien und Zielen der Organisation
- Anpassungsfähigkeit an die Spezifika der Organisation (bspw. Bedarfe, Werte und kulturelle Normen)

IV Organisation

IV A. allgemeine organisationale Merkmale

- Arbeitsklima
- Normen bezüglich Veränderungen (z. B. Offenheit für Veränderungen, Innovationsfreude und Risikobereitschaft)
- Integrativität (Ausmaß, in dem eine Organisation eine Innovation in existierende Praktiken und Routinen integrieren kann)
- gemeinsame Vision

IV B. spezifische Praktiken und Prozesse

- gemeinsame Entscheidungsfindung: Ausmaß, in dem relevante Akteur*innen in die Entscheidung zur Implementation einbezogen werden
- Koordination mit anderen Akteur*innen (wie Partnerschaften und Netzwerke)
- Mechanismen zur Förderung häufiger und offener Kommunikation
- Definition von Aufgaben (u. a. Arbeitsgruppen, Teams, Formalisierung, effektives Personalmanagement) und Verfahren, die die strategische Planung optimieren, sowie klare Rollen und Verantwortlichkeiten in Bezug auf die Aufgabenerfüllung enthalten

IV C. personalbezogene Aspekte

- Führung (relevant u. a. für Festlegung von Prioritäten, Konsensbildung, Personalentwicklung und Steuerung des gesamten Umsetzungsprozesses)
- interne Fürsprecher*in („Program Champion“): Person, der von Mitarbeiter*innen und Administrator*innen Vertrauen und Respekt entgegengebracht wird und die deshalb die Innovation voranbringen sowie Lösungen für Probleme aushandeln kann
- Management/Aufsicht/administrative Unterstützung

V. Unterstützungssystem

- Trainings zur Gewährleistung der erforderlichen Qualifikation
- Ressourcen

Auch wenn das Modell nicht für Kitas entwickelt wurde, lässt es sich sehr gut transferieren, und es umfasst konkrete und evidenzbasierte Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen. Die Übertragung in eine Checkliste für Kindertageseinrichtungen wäre denkbar, ggf. konkretisiert in Bezug auf Spezifika von Einrichtungen der frühen Bildung.

3.2 Perspektive der Schulentwicklungsforschung

Schulentwicklung ist in den letzten Jahrzehnten breit beforscht worden. Wie auch bei Kindertageseinrichtungen können Änderungen an Schulen eher organisationsintern oder -extern gesteuert werden. Thoonen, Sleegers, Oort und Peetsma (2012) unterscheiden die innere Perspektive, d. h. die Fähigkeit von Schulen, sich selbst zu entwickeln (Ansätze der Systemtheorie, des organisationalen Lernens, der lernenden Organisation und professioneller Gemeinschaften), von der äußeren Perspektive, d. h. der Implementierung von extern entwickelten Programmen. Die innere Perspektive kommt der Grundidee der Organisationsentwicklung wie oben skizziert deutlich näher. Dennoch ist zu beachten, dass beide Perspektiven, wenn auch in unterschiedlicher Akzentuierung, bei Schulentwicklung zum Tragen kommen. Schulintern konzipierte Entwicklungsmaßnahmen benötigen einen unterstützenden und ermöglichenden Kontext auf übergeordneten Ebenen, umgekehrt sind erfolgreiche Bildungsreformen kontextspezifisch und müssen in die Praxis der Schulen integriert werden können. Dazu sind schulseitig bestimmte Voraussetzungen erforderlich, denn Schulen müssen letztlich externe Programme „übersetzen“, sie auf die eigene Praxis und die Spezifika der Schule transferieren und aktiv implementieren.



Im Folgenden soll auf zwei Aspekte näher eingegangen wer-

den, die für Organisationsentwicklung von Kindertageseinrichtungen bedeutsam sein könnten: das Capacity Building für Organisationsentwicklung in verschiedenen Systembereichen sowie die Berücksichtigung sehr unterschiedlicher Ausgangsbedingungen in Hinblick auf differenzierendes Vorgehen.

3.2.1 Capacity Building zur Schaffung adäquater Voraussetzungen für Organisationsentwicklung auf unterschiedlichen Systemebenen

In neueren Publikationen zur Schulentwicklung findet sich häufiger der Begriff „Capacity Building", d. h. des Aufbaus günstiger Voraussetzungen für Entwicklung und Qualitätsverbesserung. Capacity Building wird, wie bereits erwähnt, sehr heterogen verstanden – von reiner Personalentwicklung bis zu komplexeren Prozessen bezogen auf miteinander interagierende Variablen auf individueller, interpersonaler und organisationaler Ebene. Darüber hinaus verweist Capacity Building in vielen Definitionen nicht nur auf die Institution Schule oder Kita, sondern bezieht auch externe Stakeholder*innen sowie politische Entscheidungsträger*innen mit ein. Stoll (2009) benennt die folgenden Zielbereiche von Capacity Building:

- Schaffung und Aufrechterhaltung notwendiger Bedingungen, Kulturen und Strukturen
- Förderung von lern- und kompetenzorientierten Erfahrungen und Gelegenheiten
- Gewährleistung von Wechselbeziehungen und Synergien zwischen allen Komponenten

Capacity Building ist in diesem Sinne ein äußerst komplexes Unterfangen. Stoll (2009) führt sieben Aspekte auf, die bedeutsam für eine adäquate Umsetzung sind:

1. Unterschiedliche Kontexte und Ressourcen erfordern ein differenziertes Capacity Building – s. hierzu weiter unten den Ansatz zum Aufbau von Kapazitäten sowie den Ansatz von Hopkins (2001) zu differenzierter Schulentwicklung.
2. Die Ziele sollten breit auf Lernen in unterschiedlichen Bereichen ausgerichtet sein und nicht nur den Unterricht in Kernfächern fokussieren.
3. Capacity Building sollte sich nicht nur auf den gegenwärtigen Zustand beziehen – das erfordert eine kreative, forschende, risikofreudige und adaptive Orientierung der Beteiligten.
4. Um Nachhaltigkeit des Capacity Building sicherzustellen, ist eine entsprechende „Geisteshaltung" erforderlich.
5. Es kann nicht nur eine Person führen – geteilte Führung ist wichtig.

6. Eine zunehmend vernetzte Gesellschaft erfordert den Aufbau lateraler Strukturen über Schulen hinweg.
7. Verbesserung hängt nicht nur von einzelnen Schulen ab: Systementwicklung muss auch auf anderen Ebenen erfolgen.

In einer Längsschnittstudie zu Capacity Building haben Thoonen et al. (2012) über sechs Jahre hinweg 32 Grundschulen in den Niederlanden in einer Phase begleitet, in der die Bildungspolitik die Rechenschaftspflicht von Schulen ausbaute und auf Basis eines neuen Schulaufsichtsgesetzes Schulbehörden und Schulen dazu aufforderte, Lehr- und Lernprozesse zu optimieren, ohne spezifische Programme oder Instrumente vorzuschreiben.

Das Capacity Building wurde in vier Bereichen erhoben: transformationale Führung (u. a. Aufbau von Visionen, individuelle Unterstützung und intellektuelle Stimulation (siehe Abschnitt B 3.4), organisationale Bedingungen (z. B. partizipative Entscheidungsfindung und Kooperation der Lehrer*innen), Motivationsfaktoren bei den Lehrer*innen (u. a. Selbstwirksamkeit und Verinnerlichung schulischer Ziele) sowie Engagement der Lehrer*innen bei professionellen Lernaktivitäten (d. h. sich auf dem Laufenden halten, experimentieren und reflektieren).

Die Autor*innen interpretieren die Ergebnisse so, dass Schulen dazu in der Lage sind, schulweite Kapazitäten zu etablieren, und Entwicklungen in allen erfassten Bereichen erfolgen, es aber gleichzeitig schwierig ist, diese auf hohem Niveau aufrechtzuerhalten. Der Schulleitung kommt dabei offensichtlich als initiierender Instanz eine besondere Bedeutung zu, sowohl motivationale Ausprägungen bei den Lehrkräften wie auch deren Engagement waren hingegen im Zeitverlauf stabiler. Die Verbesserung der Führungspraxis wird als wichtige Voraussetzung für den Aufbau weiterer schulweiter Kapazitäten gesehen.

3.2.2 Differierende organisationale Voraussetzungen

Kindertageseinrichtungen haben sehr unterschiedliche Voraussetzungen für Organisationsentwicklung – gerade auch, was die bislang benannten organisationalen und individuellen Variablen betrifft. Es ist deshalb wenig wahrscheinlich, dass identische Organisationsentwicklungsprozesse auf äußerst unterschiedliche Konstellationen angewandt werden können. Von Interesse ist deshalb der Ansatz der differenziellen Schulentwicklung von Hopkins (2001), der eine Adaption der Strategie an das Entwicklungsstadium der Schule befürwortet.

Der Autor unterscheidet drei verschiedene Schultypen: die „failing“ oder ineffektive Schule, die „low achieving“ Schule und die gute oder effektive Schule. Tabelle 1 enthält einen Überblick über die spezifischen Strategien für diese Schultypen.

Tabelle 1. *Differenzielle Schulentwicklungstypen (Hopkins, 2001)*

Ineffektive Schule	Low achieving Schule	Effektive Schule
Schafft es nicht, sich eigenständig zu verbessern; Leitung und Lehrkräfte „stecken fest“ und brauchen externe Unterstützung	Entwicklungsprioritäten müssen konkretisiert werden, insbesondere in Bezug auf Lehr- und Lernthemen und den Aufbau von Kapazitäten; ein gewisses Maß an externer Unterstützung ist sinnvoll, aber nicht zwingend erforderlich	Qualität muss erhalten bleiben; das beinhaltet auch weitere Entwicklung
Wechsel der Schulleitung Sicherstellung schneller externer Unterstützung Datensammlung bei Lehrkräften und Schüler*innen zur Feststellung von Stärken und Schwächen kurzfristiger Fokus auf leicht zu verändernde Aspekte Fokus auf das Lernverhalten durch Schaffung günstiger Lernbedingungen intensive pädagogische Qualifizierung der Lehrkräfte progressive Umstrukturierung, um neue Möglichkeiten für Führung, Zusammenarbeit und Planung zu schaffen externen Druck (z. B. Inspektion) reduzieren, um Ängste abzubauen und Raum für Wachstum zu schaffen	veränderte Führungsstrategien (Führungsstil und -strukturen) Veränderung der schulischen Umgebung (z. B. Arbeitsbereiche) längere Unterrichtseinheiten gemeinsame Diskussion aller Schulbeteiligten über bestimmte Standards Fokus auf Unterstützung leistungsschwächerer Schüler*innen individuelle Gespräche mit Schüler*innen über ihre Leistungen und Potenziale Nutzung der Energie und des Optimismus neuer Lehrkräfte Dialog über Werte und Überzeugungen der Schule initiieren	Werte der Schule artikulieren und verbreiten Erwartungen wecken, Leistung definieren und eine Leistungsorientierung schaffen Umstrukturierung hin zu mehr Kooperation innerhalb der Schule (auch im Unterricht) Einbindung und Empowerment der Schüler*innen externe Unterstützung für die Entwicklung von Führungsqualitäten, Teambildung sowie Lehr- und Lernmodellen Entwicklung einer gemeinsamen Terminologie zum Thema Lernen Lehrer*innen Möglichkeiten zum Experimentieren und Ausprobieren geben Erfolge feiern und teilen

Deutlich wird, dass externe Unterstützungsangebote für viele Organisationen zentral sind und Ausmaß und Art der Unterstützung differenziell erfolgen müssen.

3.3 Ergebnisse der Längsschnittstudien zu früher Bildung

Längsschnittstudien gibt es vor allem in internationalen Kontexten – siehe die Zusammenstellung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Kristen, Römmer, Müller & Kalter, 2005) zu Beispielen aus Europa (Großbritannien, Schweden, Frankreich, Niederlande) und Nordamerika – sie beziehen sich aber eher auf den Bildungserfolg im Lebenslauf als auf die organisationalen Rahmenbedingungen etwa in Kindertagesstätten. Kriterien, die identifiziert werden, sind Sozialstatus der Eltern, Sozialraumanalysen, Leistungs-/Erfolgsmessung, Bildungsbiografie,

Bildungsinstitutionen und das Vorhandensein von Qualitätsmaßnahmen und -konzepten. Ergebnisse gingen vor allem in die Entwicklung einer nationalen Berichterstattung zum Bildungssektor in Deutschland ein.

Betrachtet man internationale Vergleichsstudien wie Starting Strong (2004–2017), die UNICEF-Studie (2008) und die OECD-Studie (2020) zum vorschulischen Bereich, ist grundsätzlich eine positive Entwicklung erkennbar. Deutete die zweite Starting-Strong-Studie (2004) und die Studie von UNICEF noch auf einen besonderen Mangel im vorschulischen Betreuungsbereich in Deutschland hin, zeigt sich hier ein beträchtlicher Ausbau im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung (FBBE).

Noch 2004 wird Deutschland empfohlen (Starting Strong II), die Qualitätsentwicklung durch Fort- und Weiterbildung, Fachberatung und andere erprobte Qualitätsmaßnahmen zu befördern, die Steigerung des Anteils öffentlicher Finanzierung zu sichern, Verbesserung der Beteiligung und Resultate für Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf zu gewährleisten, die Aufwertung der Arbeitskräfte, insbesondere im Vergleich zur Schule, Kontakte zur Schule zu intensivieren und den Übergang zu stärken, eine konsequent lernbezogene Umgebung in den Kindertageseinrichtungen zu schaffen und Forschung auszubauen. Seit 2004 ist von diesen Empfehlungen viel umgesetzt worden. Es gibt die Bildungsstandards, den Ausbau des Kita-Systems, Bachelor- und Masterprogramme in Kindheitspädagogik sowie jüngst das Gute-KiTa-Gesetz.

Starting Strong III (OECD, 2013a) und IV (OECD, 2015) beziehen sich explizit auf Qualitätsentwicklung und die Entwicklung bzw. das Monitoring von Qualitätsstandards. Methodisch werden hier vor allem Best-Practice-Beispiele aufgezeigt und nicht mit Befragung oder der Aufnahme eines „Ist-Zustands" gearbeitet. Die Ergebnisse von Starting Strong III (OECD, 2013b) identifizieren fünf politische Themen und Handlungsfelder, die für die Qualitätsentwicklung wichtig sind:

1. Festlegen von Qualitätszielen und Regularien
2. Curricula entwickeln und Qualitätsstandards formulieren
3. Verbesserung der Ausbildung, Akademisierung
4. Familien in die Qualitätsentwicklung einbeziehen und kommunales Engagement nutzen, initiieren
5. zunehmende Forschung im Bereich der Kindheit, Monitoring von Entwicklungen sowie zielgerichtete Datensammlung und Nutzung

Die ersten vier politischen Zielsetzungen spiegeln sich inzwischen in allen teilnehmenden Ländern wider. Es gibt Bildungsstandards und Curricula, in unterschiedlichem Detailgrad. Die Akademisierung der pädagogischen Fachkräfte ist durchweg installiert, wenngleich in der Praxis der Anteil akademisierter Fach-

kräfte sehr variiert. Auch die Perspektive auf die Eltern-/Familiensituation ist Bestandteil der Bildungsvereinbarungen. Die fünfte Zielsetzung steht aber noch vor Herausforderungen und ist sehr unterschiedlich realisiert.

Über die Länder hinweg zeigen sich sieben Bereiche, auf die sich das Monitoring bezieht:

1. kindliche Entwicklung
2. Mitarbeiter*innen-Beurteilung
3. Servicequalität
4. Datenschutz
5. Implementation von Curriculum oder Mindeststandards
6. Elternzufriedenheit
7. Arbeitsbedingungen

Organisationaler Wandel wird nicht explizit genannt. Aber die Themenfelder und Zielsetzungen des Monitorings wie der Forschung bilden im Prinzip Rahmenbedingungen für organisationalen Wandel und beschreiben das Handlungsfeld bzw. die Handlungsspielräume von Organisationen.

Starting Strong V (OECD, 2017b) nimmt den Übergang von Kita zur Schule in den Blick; Starting Strong 2017 (OECD, 2017a) schließt an die Erhebungsmethoden und Befragung der ersten zwei Studien an und kommt zu dem Schluss, dass es trotz aller Erfolge durch den Ausbau der FBBE in den letzten Jahren verschiedene Bereiche gibt, in denen weiterhin Handlungsbedarf besteht. Dazu gehören die Verbesserung der öffentlichen Finanzierung, die Steigerung der Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte und Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen, die Einbeziehung von Eltern und Stärkung des Bildungsorts Familie, die Entwicklung von Richtlinien bzw. Curricula für alle Angebote der FBBE sowie der Ausbau der Angebote für Kinder unter drei Jahren. Außerdem bedarf es der weiteren Forschung, um Wissenslücken, insbesondere hinsichtlich der Langzeiteffekte von FBBE zu schließen.

Auch wenn der Focus der jüngsten OECD-Studie (2020) auf beruflicher Bildung lag, zeichnen sich für den frühkindlichen Bereich gute Ergebnisse ab.

„Ein guter Start ins Leben“

- Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) sind in den letzten Jahrzehnten in den OECD-Ländern immer stärker ins Zentrum politischer Aufmerksamkeit gerückt, wobei der Schwerpunkt in vielen Ländern auf Kindern unter drei Jahren lag. Im Jahr 2018 besuchten in Deutschland 41 % der Einjährigen formelle FBBE-Einrichtungen (Krippen, altersgemischte Einrichtun-

gen oder Kindertagespflege), was deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 34 % liegt. Bei den Zweijährigen beträgt die Beteiligungsquote an einem formellen FBBE-Angebot in Deutschland 67 % und liegt damit 21 Prozentpunkte über dem OECD-Durchschnitt von 46 %.

- In vielen OECD-Ländern beginnt FBBE für die meisten Kinder lange vor dem fünften Geburtstag, und Kinder haben für mindestens ein oder zwei Jahre, bevor sie schulpflichtig werden, einen universellen Rechtsanspruch auf einen Platz in einer FBBE-Einrichtung. Die Schulpflicht in Deutschland beginnt im Alter von sechs Jahren; es nahmen im Jahr 2018 allerdings 94 % der Drei- bis Fünfjährigen an FBBE- und Vorschulbildungsangeboten teil, gegenüber 88 % im Durchschnitt der OECD-Länder.
- Im Durchschnitt der OECD-Länder besucht mehr als die Hälfte der Kinder, die an FBBE-Angeboten (ISCED 01) teilnehmen, private Bildungseinrichtungen. In Deutschland besuchen 73 % der Kinder, die an ISCED-01-Angeboten teilnehmen, private FBBE-Einrichtungen. Drei- bis Fünfjährige, die in der Regel vorschulische Bildungseinrichtungen (ISCED 02) besuchen, werden im Allgemeinen seltener in privaten Einrichtungen betreut als jüngere Kinder. In Deutschland besuchen 65 % der Kinder in vorschulischer Bildung private Einrichtungen, gegenüber einem Drittel der Kinder im Durchschnitt der OECD-Länder.
- Hochwertige frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung stehen und fallen mit der personellen Ausstattung: Besser qualifizierte pädagogische Fachkräfte fördern ein anregendes Umfeld sowie eine qualitativ hochwertige Pädagogik, und qualitativ bessere Interaktionen zwischen den Kindern und den Mitarbeiter*innen der Bildungseinrichtungen führen zu besseren Lernergebnissen. In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass ein niedrigerer Betreuungsschlüssel durchgängig in allen Arten von FBBE-Angeboten die Beziehung zwischen Beschäftigten und Kindern fördert (NICHD, 2002). In Deutschland kommen auf jede pädagogische Fachkraft, die im Bereich der frühkindlichen Bildung (ISCED 01) arbeitet, fünf Kinder, gegenüber sieben im Durchschnitt der OECD-Länder. In Deutschland liegt die Kinder-Fachkräfte-Relation bei neun Kindern pro vollzeitäquivalenter pädagogischer Fachkraft im Vorschulbereich (ISCED 02) gegenüber 14 im Durchschnitt der OECD-Länder.
- Eine langfristig gesicherte staatliche finanzielle Förderung ist entscheidend für die weitere Expansion und Qualität der FBBE-Angebote. Im Bereich der vorschulischen Bildung betrugen die jährlichen Gesamtausgaben in Deutschland 11.075 USD pro Kind im Jahr 2017 und damit mehr als im Durchschnitt der OECD-Länder (9.079 USD) (OECD, 2020).

Das legt den Schluss nahe, dass insbesondere der quantitative Ausbau in Deutschland gelungen, aber noch nicht abgeschlossen ist, weil der Bedarf an Bildung und Betreuung weiterhin steigt. Auch die Ergebnisse der PISA-Studien (2000–2018) zeigen, welche besondere Bedeutung die FBBE für die Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen hat. Das bezieht sich sowohl auf die Quantität als auch die Qualität. Die Notwendigkeit von Qualität zeigen insbesondere die Ergebnisse der NEPS-Studien Bildung von Anfang an (2012) sowie Frühe Bildung und Schule (2010). Auch der regelmäßig erscheinende Länderreport der Bertelsmann Stiftung nimmt die Qualität in den Fokus. Insbesondere die Bertelsmann-Studie (Klusemann, Rosenkranz & Schütz, 2020) weist darauf hin, dass die frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen die Bildungsarbeit vernachlässigen. Sie konstatiert Personalmangel und fehlende Kompetenz beim pädagogischen Personal.

In Krippengruppen kam durchschnittlich eine pädagogische Fachkraft auf 4,2 Kinder. In Kindergartengruppen waren es 8,8 Kinder, durchaus eine Verbesserung zu 2013, aber keine substanzielle. Hinzu kommt ein Gefälle zwischen den Bundesländern: In Ostdeutschland kam auf 5,7 Krippenkinder eine Fachkraft, in Kindergärten waren es 11,3 im Vergleich zu 3,6 und 8,2 in Westdeutschland. Viernickel et al. (2015) empfehlen in wissenschaftlich begründeten Standards für die Kindertagesbetreuung drei Krippenkinder und 7,5 Kindergartenkinder auf eine Fachkraft. In diesem Kontext werden auch strukturelle Qualitätsmerkmale entwickelt, diese beziehen sich vor allem auf die Instruktionsqualität, das Ausbildungsniveau und die Unterstützungssysteme. Strehmel (Viernickel et al. 2015) zeigt die Bedeutung organisationaler Strukturen im Kontext von Qualitätsentwicklung auf.

Auch die Begleitstudien zu den groß angelegten Bildungsprogrammen, Head Start (1965) und Early Head Start (1994) in den USA sowie Sure Start (1999) in Großbritannien, fokussieren nicht auf Organisationsentwicklung oder organisationalen Wandel. Qualitätsentwicklung ist ein Aspekt, der in den Evaluationen insbesondere in Hinblick auf Rahmenbedingungen betrachtet wird. Die Programme haben Eltern und Kinder als Zielgruppe im Visier und in der Regel einen lokalen Bezug.

Gray und Francis (2007) fassen die Ergebnisse der Evaluationen für beide Programme folgendermaßen zusammen: „(1) Early childhood interventions can make a significant difference to children's life chances; (2) expansion without adequate funding threatens quality; (3) narrower objectives, which are easier to measure, can crowd out broader objectives, which are difficult to measure; (4) programmes must balance fidelity to the model and flexibility to local conditions; (5) multiple objectives may conflict; and (6) programmes may have differential impacts" (S. 655).

Unmittelbare Effekte sind gering, aber die Evaluationen von Head-Start zeigen, dass sich signifikante positive Effekte im späteren Lebenslauf zeigen, bei der Sprachentwicklung, der kognitiven Entwicklung, in Bezug auf Gesundheit, im sozial-emotionalen Bereich und in Änderungen im Erziehungsverhalten der Eltern (Love et al. 2002). Auch die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte wird thematisiert. Seit 1998 müssen mindestens 50 % der Beschäftigten einen Collegeabschluss haben.

Cohen, Moss, Petrie und Wallace (2004) weisen für Sure Start darauf hin, dass der schnelle Ausbau des Programms ein wichtiges Ziel war und die Evaluation vernachlässigt wurde. Aber Expansion ohne adäquate Finanzierung führt zu einer Vernachlässigung von Qualität.

In den internationalen Vergleichsstudien werden als wichtige Rahmenbedingungen und als entscheidend für die Qualitätsentwicklung insbesondere das Niveau der Ausbildung des pädagogischen Personals sowie eine gute Ausfinanzierung der pädagogischen Einrichtungen mit niedrigschwelligem Zugang hervorgehoben, zumal die meisten Angebote nicht flächendeckend sind.

3.4 Die Rolle der Leitung

In den bisherigen Ausführungen wurde mehrfach auf die Relevanz der Leitung für Organisationsentwicklung verwiesen. Erwähnung fand auch die transformationale Führung als Leitungsverhalten, deren Effekte auf Entwicklungsprozesse in der Organisationspsychologie gut belegt sind. Das Konzept der transformationalen Führung geht zurück auf House (1976), Bass (1985) sowie Tichy und Devanna (1986). Führung in diesem Sinne erfolgt durch die Etablierung von Visionen und die Motivierung der Teammitglieder (Burke, Stagl, Klein, Goodwin & Halpin, 2006; Ceri-Booms, Curşeu & Oerlemans, 2017; Felfe, 2006; Kozlowski, Mak & Chao, 2016). Die Akzentuierung transformationaler Führung beruht auf einem Paradigmenwechsel von eher verwaltungsorientiertem Management hin zu *Leadership*, das durch Einstellungs- und Wertewandel höhere Motivation erzeugt. Führungskräfte, die Leadership realisieren, sind im Gegensatz zu Manager*innen eher proaktiv, flexibel, risikofreudig und offen für neue Ideen sowie verbesserte Arbeitsweisen (Rodd, 2015).

Transformationale Führungskräfte sind Vorbilder, etablieren Visionen für die Zukunft und bringen geistige Impulse sowie neue Perspektiven ein. Sinnhaftigkeit und Inspiration sind zentrale Mechanismen.

Rodd (2015) beschreibt die Realisierung transformationaler Führung in der frühen Bildung folgendermaßen:

- eine gemeinsame Vision für die Zukunft entwickeln
- Engagement, Kooperation und Zusammenarbeit entwickeln
- umfassende Ziele und langfristige Zeitrahmen fokussieren
- professionelle Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen vorleben
- kalkulierte Risiken eingehen, um etwas zu bewirken
- Veränderungsprozesse initiieren und leiten

Darüber hinaus werden die pädagogischen Fachkräfte individuell in ihrer Entwicklung unterstützt. Rodd (2015) weist darauf hin, dass die Mitarbeiter*innen bei organisationalen Veränderungen bereit sein müssen, ihre Komfortzone zu verlassen und in eine Lernzone überzugehen: „Successfully meeting the demands of complex change requires early years professionals to move out of their comfort zone into a learning zone where, supported by a workplace culture that values collaborative learning, they develop proactive receptivity and readiness to embrace change as a normal part of day-to-day responsibilities“ (ebd., S. 17).

Führungskräfte begleiten sie bei diesem Prozess, indem sie strategisch planen, dem Wandel Sinn verleihen (sense making), die Richtung vorgeben, geordnete Übergänge und Fortschritte sicherstellen sowie vor möglichen negativen Konsequenzen wie Verlust, Fehlschlägen oder Enttäuschung schützen. Rodd (2015) hebt zudem die Relevanz authentischer Führung hervor – d. h. die Etablierung ehrlicher, vertrauensvoller, bedeutsamer und werteorientierter Beziehungen zu den pädagogischen Fachkräften.

Der transformationalen Führung wird insbesondere bei organisationalen Veränderungen eine hohe Relevanz zugesprochen, da mit ihrer Hilfe langfristige Visionen und Werte etabliert und die Anpassungsfähigkeit von Teams gefördert werden (Charbonnier-Voirin, El Akremi & Vandenberghe, 2010; Groves, 2005; Herold, Fedor, Caldwell & Liu, 2008). Dabei erfordert Organisationsentwicklung sowohl transformationale (d. h. visionäre, inspirierende und wertebasierte) Führung als auch ein effizientes Management (Planung, Organisation und Koordination). Um komplexe Entwicklungsprozesse erfolgreich umzusetzen und aufrechtzuerhalten, sollten diejenigen, die sie leiten, zwar nicht mit Managementaufgaben überlastet werden, jedoch gleichzeitig sicherstellen, dass die alltäglichen Management- und Betriebsfunktionen von Kindertageseinrichtungen an entsprechend qualifiziertes, erfahrenes Personal delegiert wird und Verantwortlichkeiten von möglichst vielen Fachkräften übernommen werden (Rodd, 2015). Geteilte Führung in der



frühkindlichen Bildung zielt darauf ab, die breite Expertise im Team effektiv zu nutzen und kollektiv Verantwortung zu übernehmen (ebd.). Wang, Waldman und Zhang (2014) belegen in einer Metaanalyse, dass geteilte Führung, d. h. die Verteilung von Verantwortungsbereichen auf mehrere Personen, in Interaktion mit auf Veränderung und Entwicklung ausgerichteten Führungsansätzen wie der transformationalen Führung sich positiv auf die Teameffektivität auswirkt. Die Autor*innen schlussfolgern, dass entsprechend gerade veränderungsorientierte Aufgaben auf mehrere Personen verteilt werden sollten.

Auch der im Zusammenhang mit der Etablierung der Early Excellence Centers in Großbritannien entwickelte Ansatz von Kita-Leitungen als proaktive „Agents of Change“ (Whalley, 2011) sieht Führungskräfte im Sinne von Leadership als wesentliche Akteur*innen von Innovation und Entwicklung durch transformationale Führungsverhaltensweisen wie pädagogische Visionsentwicklung, Beziehungsaufbau, Vertrauensbildung und Offenheit sowie Motivierung und pädagogische Impulse – und eben nicht beschränkt auf das Management, d. h. die Sicherstellung eines reibungslosen Ablaufs durch verwaltende Tätigkeiten. Whalley betont ebenfalls die Relevanz von Leadership, weil nicht nur der reibungslose Ablauf innerhalb der Organisation zu gewährleisten ist (Management), sondern Entwicklung und Innovation zentral sind.

Eine weitere Übertragung des transformationalen Führungsstils auf Einrichtungen der frühen Bildung im Sinne von Leadership wurde von Siraj-Blatchford und Hallet (2014) vorgenommen. Ihr Konzept der „Effective and Caring Leadership“ integriert als Spezifikum der frühen Bildung den Aspekt des „Caring“ im Sinne der damit verbundenen ethischen und sozialen Verantwortung. Die Ausarbeitung dieses Leadershipkonzepts erfolgt auf Basis der ELEYS-Studie (Effective Leadership in the Early Years, Siraj-Blatchford & Manni, 2007), die die Leitungskräfte der Einrichtungen, die sich in den EPPE- und EPPSE-Längsschnittstudien (s. Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010) als besonders förderlich für kindliche Entwicklungsverläufe gezeigt haben, in den Fokus nimmt. Die Leitungen dieser Einrichtungen legen Wert auf die Förderung der Kooperation aller Akteur*innen, auf Aufmerksamkeit für die Spezifika und Veränderungen des Umfelds („Contextual

Literacy“) sowie eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung in Hinblick auf kindliche Lernprozesse. Sie entwickeln gemeinsame Visionen, insbesondere in Bezug auf kindliche Entwicklung und Bildung, motivieren die pädagogischen Fachkräfte zur Mitarbeit, Reflexion (z. B. im Rahmen kollegialer Beratung), Qualitäts- und Personalentwicklung und verständigen sich mit ihnen über Ziele. Zudem sorgen sie für ein Klima der Offenheit gegenüber Neuem, für Transparenz sowie einen Umgang auf Augenhöhe und fördern gemeinsames Lernen. Sie nehmen die Einrichtungen als lernende Organisation wahr, die sich kontinuierlich weiterentwickelt, wofür kritische Reflexion, Austausch, gemeinsames Lernen und Evaluation unabdingbar sind.

Siraj-Blatchford und Hallet (2014) unterscheiden dementsprechend vier zentrale Leitungsdimensionen:

- „Directional Leadership“: Entwicklung einer geteilten Vision und effektive Kommunikation
- „Collaborative Leadership“: Förderung von Teamkultur und Kooperation mit den Eltern
- „Empowering Leadership“: Befähigung der Pädagog*innen, geteilte Führung und Strategien des Changemanagements
- „Pedagogical Leadership“: Förderung des Lernens und der Reflexivität

Pacchiano und Kolleg*innen vom Ounce of Prevention Fund in den USA fassen Ergebnisse verschiedener Forschungsinitiativen zur pädagogischen Qualität und Führung in der frühkindlichen Bildung zusammen. Leitungen in Einrichtungen der frühen Bildung, in denen die Kinder gute Leistungen erreichen, legen Wert auf adäquate organisationale Bedingungen sowie strategische Personalplanung und -entwicklung (Pacchiano, Whalen, Horsley & Parkinson, 2016). Sie haben die Verantwortung für die pädagogische Qualität der Einrichtung, für die sie über ihre eigene effektive Führung, die Förderung der Kooperation der pädagogischen Fachkräfte, die Bereitstellung einer unterstützenden Umgebung und die Einbeziehung von Familien sorgen. Pädagogische Führung umfasst eine kohärente und klare Ausrichtung der pädagogischen Prozesse sowie die Sicherstellung eines kooperativen und professionellen Arbeitsumfelds mit Fokus auf Lehr-Lernprozesse. Dazu entwickeln Leitungen partizipativ mit den pädagogischen Fachkräften eine Vision – und Strategien der Umsetzung – für kindzentrierte, unterstützende Lernumgebungen, herausfordernde Lernprozesse und Partnerschaften mit Familien. Neben der pädagogischen ist eine sozial und emotional unterstützende Führung relevant, die vertrauensbildend und positiv motivierend für qualitativ hochwertige

Arbeit wirkt, vertrauens- und respektvolle Beziehungen fördert und über geteilte Führung eine kollektive Verantwortung für die pädagogische Qualität etabliert. Besonderes Augenmerk sollte zudem auf der Personal- und Teamentwicklung sowie der Unterstützung von Reflexionsprozessen (auch datenbasiert) für eine optimierte pädagogische Praxis zur Umsetzung der gesetzten Ziele liegen. Zu erfolgreicher Leitung gehört aber neben Leadership auch Management: Eine effektive Verwaltung, bspw. des Budgets und der Personalausstattung, muss sichergestellt werden (Pacchiano, Klein & Shigeyo Hawley, 2016).

Aus der Schulforschung gibt es zahlreiche Befunde, die eine pädagogische Leitung, die sich nicht auf Verwaltung beschränkt, geteilte und transformationale Führung sowie Evidenzbasierung als günstige Elemente für erfolgreiche Schulleitung identifizieren. Beispielsweise benennt die Wallace Foundation (2013, s. auch Mendels, 2012) auf Basis mehrerer Studien und Projekte an US-amerikanischen Schulen die folgenden Leitungspraktiken:

- Entwicklung einer Vision für erfolgreiche Bildung aller Schüler*innen, die auf hohen Standards basiert
- Schaffung eines bildungsfreundlichen Klimas, damit Sicherheit, ein kooperativer Spirit und andere Grundlagen für eine fruchtbare Interaktion entstehen
- Führung von anderen fördern, damit Lehrer*innen und weitere Erwachsene eine Rolle bei der Verwirklichung der Schulvision übernehmen
- Verbesserung des Unterrichts
- gezieltes Management von Menschen, Daten und Prozessen zur Optimierung der Schulqualität

In der Schulentwicklungsforschung wird zudem ganzheitliche und systemische Führung als wichtiger Ansatz für die Qualitätsentwicklung gesehen (Bhengu, Mchunu & Bayeni, 2020). Diese zeichnet sich dadurch aus, dass unterschiedliche Veränderungsmaßnahmen auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet, Entwicklungsmaßnahmen mehrdimensional umgesetzt (und nicht nur einzelne Variablen verändert), Beziehungen zwischen unterschiedlichen Systembestandteilen berücksichtigt und Netzwerke über die Schule hinaus aufgebaut werden.

Systemisches Denken der Leitungen ist auch beim Ansatz der lernenden Organisation (Senge, 1990) zentral, der beschreibt, welche Merkmale einer Organisation organisationales Lernen unterstützen. Organisationales Lernen ist ein kollektiver Lernprozess, bei dem individuelles und teambasiertes Lernen auf die Organisationsebene übertragen und genutzt wird, um Veränderungen in organisationalen Routinen, Prozessen und Strukturen zu implementieren, die wieder-



um auf Individuen und Teams zurückwirken (Crossan, Lane & White, 1999; Schilling & Kluge, 2009) – der Begriff beschreibt damit einen möglichen Prozess der Organisationsentwicklung. Vannebo und Gotvassli (2014) haben eine Befragung von Kita-Leitungen in Norwegen dazu durchgeführt, wie diese lernende Organisation verstehen: Die meisten Befragten beziehen diesen Ansatz nur auf das Lernen von Kindern (durch die Integration von Betreuung, Spiel und Lernen) und nicht auf organisationale und systemische Aspekte wie Personalentwicklung, kollektives Lernen und Organisationsentwicklung.

Gemäß Rodd (2015) sollen Kita-Leitungen zur Realisierung komplexer Veränderungen die folgenden Aspekte gewährleisten:

- klare Vision, die von allen Beteiligten ko-konstruiert und befürwortet wird
- Konsens im Team und Unterstützung der Vision sowie der strategischen Planung
- Fähigkeiten, Wissen und Expertise hinsichtlich der veränderten Praxis
- Anreize zur Motivation der pädagogischen Praxis
- Ressourcen zur Unterstützung
- konkreter Handlungsplan
- Evaluationsformat für Prozesse und Ergebnisse

Im letzten Kapitel ihres Buchs zur Führung des Wandels in der frühen Bildung weist Rodd (2015) darauf hin, dass es dabei nicht den einen richtigen Weg gibt, aber generell Kommunikation und soziale Kompetenz, eine Kultur des kontinuierlichen Lernens und der Entwicklung, kritisches Denken und Reflexion, Zusammenarbeit und gemeinsame Verantwortung, Implementierung neuer Vorgehensweisen die tägliche Routine, Konfliktlösung und Konsensfindung sowie eine überzeugende Vision förderliche Faktoren darstellen. Sowohl die Leitung als auch pädagogische Fachkräfte müssen diese Werte, Haltungen und Verhaltensweisen entwickeln, die Leitung nimmt in Hinblick auf ihre Mitarbeiter*innen dabei jedoch auch eine

unterstützende Funktion ein. Kritisch anzumerken ist, dass strukturelle Bedingungen und Ressourcen hier keine Erwähnung finden.

Damit eine Leitung im Sinne von Organisationsentwicklung agieren kann, benötigt sie zum einen adäquate Rahmenbedingungen, neben strukturellen Merkmalen (siehe Abschnitt B 3.3), Ressourcen und Unterstützungssystemen für Entwicklungsprozesse (Pechota & Scott, 2020), und zum anderen spezifische Kompetenzen.

3.4.1 Personalentwicklung der Leitungen

Der Personalentwicklung auf Ebene der Leitungskräfte sollte besonderes Augenmerk gelten, da diese für die Team- und Personalentwicklung innerhalb der Organisationen verantwortlich sind. So wird bspw. in Dänemark in Hinblick auf die Etablierung einer qualitativ hochwertigen Lernumgebung in der frühen Bildung besondere Aufmerksamkeit auf die Stärkung und Entwicklung von Führungsrollen und -aufgaben gerichtet (Hansen, 2018). Die Verantwortung für die Umsetzung der Organisationsentwicklung liegt bei den Kita-Leitungen, diese soll vor allem durch einen Fokus auf pädagogische Führung, stärkere Professionalisierung, daten- und evidenzbasierte Praxis und analytische Kompetenzen ermöglicht werden. In diesem Sinne wird Führung als Schaffung einer Organisationskultur aufgefasst, die eine kontinuierliche, kooperative und datenbasierte Qualitätsentwicklung unterstützt und vorantreibt. Hansen (2018) weist jedoch darauf hin, dass die Kultur des Rückgriffs auf Daten in Dänemark bislang nur teilweise etabliert ist und auch die Stärkung der pädagogischen Führung sowie die Professionalisierung der Pädagog*innen nach wie vor eine Herausforderung darstellen (siehe auch Interviews in Kapitel B 4).

Aus der zentralen Rolle der Leitungen für Organisations- und Qualitätsentwicklung lässt sich ableiten, dass Personalentwicklung auf Leitungsebene eine unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen ist. Pacchiano, Klein et al. (2016) machen bspw. einen Personalentwicklungsbedarf fest, neben strukturellen Bedingungen (vor allem zeitlich kollidierende Tätigkeiten wie Umgang mit Ressourcen) sehen die Autor*innen vor allem die folgenden Mängel bei Leitungskräften von Kindertageseinrichtungen in den USA:

- kein strategischer Fokus auf die Entwicklungen der Kinder
- Konformitätsstreben durch Überwachung und Direktiven
- Zufriedenheit mit dem aktuellen Stand – keine hohen Ziele
- Präferenz unilateraler (anstelle systemischer) Problemlösungen

- fehlende Kompetenzen der Umsetzung einer kontinuierlichen Qualitätsverbesserung
- keine Verantwortungsübernahme für das pädagogische Programm und die Qualitätsentwicklung

Es gibt ganz unterschiedliche Ansätze der Personalentwicklung von Leitungen, z. B. „Early Years Teacher Status“ (EYTS, in England universitär gelehrt), „Professional Development Intervention“ (PDI, Pacchiano, Whalen et al., 2016, unterstützt vom U.S. Department of Education) und das „Taking Charge of Change“ (TCC, Talan et al. 2014 des McCormick Center for Early Childhood Leadership). Die Evaluation des TCC ist dabei besonders interessant, da diese nicht nur den Kompetenzzuwachs der Teilnehmer*innen erfasst, sondern auch Verbesserungen bei der konzeptionellen Arbeit in den Einrichtungen, den Führungs- und Managementpraktiken (wie Personalorientierung, Personalentwicklung und Kommunikation mit Familien), der Teilnahme an Akkreditierungen und Qualitätsbewertungssystemen, der (verringerten) Personalfluktuation sowie ein optimiertes Organisationsklima (insbesondere in den Dimensionen Entscheidungsfindung, Zielkonsens und Innovationsfähigkeit) belegt. Eine direkte Übertragbarkeit dieser Ansätze ist aus unserer Sicht aufgrund der unterschiedlichen (Qualifizierungs-)Systeme nicht gegeben, stattdessen wäre es sinnvoll, zunächst einmal eine Weiterbildungsbedarfsanalyse bei deutschen Kita-Leitungen vorzunehmen. So hat die im Rahmen der WiFF-Expertise zur Leitung von Kindertageseinrichtungen (Strehmel & Ulber, 2014) durchgeführte Dokumentenanalyse ergeben, dass in Leitungsqualifizierungen die Aufgabenbereiche Organisationsentwicklung, Einschätzung von Rahmenbedingungen und Trends sowie Entwicklung eines strategischen Rahmens für die Leitungstätigkeit schwach vertreten sind.

3.5 Perspektive des Qualitätsmanagements

Auch bei Konzepten der Qualitätssicherung und -entwicklung lassen sich – wie bei der für die vorliegende Expertise breiten Definition von Organisationsentwicklung – grundsätzlich Top-down- und Bottom-up-Verfahren unterscheiden (Esch et al., 2006). Auch wenn Bottom-up-Prozesse dabei per se größere Partizipation der Beteiligten, mehr Individualität und eine stärkere Berücksichtigung organisationsspezifischer Merkmale ermöglichen, können top-down ausgerichtete Qualitätsmanagementverfahren (wie die Einführung einer Rechenschaftspflicht) ebenfalls positiv und stimulierend auf eine gute Kooperation organisationaler Akteur*innen (etwa bei Teambesprechungen, professionelle Lerngemeinschaften und „Communities of Practice“) im Sinne einer Qualitätssteigerung wirken (Hooks, Scott-Litt-

le, Marshall & Brown, 2006; McCormick Center for Early Childhood Leadership at National Louis University, 2019).

Qualität in der frühen Bildung wird sehr unterschiedlich aufgefasst; ein gemeinsames Konzept, was Qualität ausmacht, existiert bislang nicht. Kategorisierungen von Qualitätsdefinitionen im internationalen Bereich differenzieren bspw. zwischen Annahmen von allgemeingültigen, auf Expert*innenwissen beruhenden Indikatoren und lokal aushandelbaren subjektiven, wertbasierten sowie kulturgebundenen Phänomenen (Ho, Campbell-Barr & Leeson, 2010) bzw. zwischen ähnlichen Ansätzen der Effektivitäts-/Wirkungsmessung (fußend auf quantitativer empirischer Forschung) und diskursiv-philosophischen Ansätzen (Qualität als wertebasiertes, relationales und dynamisches Konstrukt, das sich aus einem Diskurs ergibt) (Klinkhammer, Schäfer, Harring & Gwinner, 2017).

Die Ansätze, die Qualität im Sinne allgemein messbarer Indikatoren bzw. als Effektivitäts- oder Wirkungsmessung operationalisieren, postulieren eine empirische Messbarkeit von Qualität und somit die Entwicklung und Nutzung von Datenerhebungsverfahren zur systematischen Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Praxis.

Für den Bereich Qualitätsmanagement wurden entsprechende Erhebungsinstrumente entwickelt, die auch als Diagnoseinstrumente im Rahmen von Organisationsentwicklung geeignet sind. Beispielsweise existieren im US-amerikanischen Raum die „Early Education Essentials“ (McCormick Center for Early Childhood Leadership at National Louis University, 2019), die „Early Education Surveys“ (Ehrlich, 2016) und das „Early Education Essential Organizational Supports Measurement System“ (Ehrlich et al. 2019). Diese erfassen organisationale Variablen, für die es empirische Evidenzen in Bezug auf pädagogische Outcomes gibt, z. B. aktive pädagogische Leitung bzw. effektive Führung, Kooperation der Pädagog*innen, unterstützende Umgebung, anspruchsvolle Instruktion bzw. ambitionierte Bildung/Erziehung und Einbeziehung der Eltern.

Die Verfahren im Bereich der Qualitätsentwicklung beziehen bislang vor allem die pädagogischen Fachkräfte und die Eltern mit ein, nicht aber die Kinder, was kritisch zu betrachten ist, ebenso wie der relativ enge Fokus der Instrumente, die nicht zu sämtlichen organisationalen Spezifika und Interessen passen. Da Bestandsaufnahme und Evaluationsprozesse zentrale Elemente der Organisationsentwicklung sind, wäre hier ein breiteres Spektrum verfügbarer Erhebungsinstrumente wünschenswert, auch in Hinblick auf spezifische Konstellationen und Fragestellungen.

Brennan, Bosch, Buchan und Green (2012) stellen für den Bereich Pflege und Gesundheit ein Modell zur kontinuierlichen Qualitätsverbesserung zur Verfügung, das sich als Rahmenmodell auch für die frühe Bildung adaptieren ließe (siehe Abbildung 2). Das Modell beleuchtet gezielt unterschiedliche Systemele-

mente; auf dieser Basis wurden quantitative Erhebungsinstrumente recherchiert und analysiert. Das Modell ist sehr differenziert: Es unterscheidet zwischen organisationaler, Team- bzw. individueller Ebene und inkludiert unterschiedliche Prozessebenen des Qualitätsentwicklungsprozesses. Dabei orientiert es sich am Input-Prozess-Output-Modell (IPO), das in der Teamforschung weit verbreitet ist (Lantz, Ulber & Friedrich, 2019). Kontextfaktoren, von denen angenommen wird, dass sie den Qualitätsentwicklungsprozess und die Ergebnisse beeinflussen, werden als Antezedenzien der organisationalen Bereitschaft zur Veränderung dargestellt. Diese Bereitschaft, definiert als kollektive Fähigkeit und Motivation für bevorstehende Veränderungen, ist eine zentrale Mediatorvariable für den Einfluss der Kontextfaktoren auf Prozesse und Ergebnisse der Qualitätsentwicklung.

Das Modell wäre auf Bildungsinstitutionen übertragbar, einige Datenerhebungsinstrumente vermutlich auch – eine Zusammenstellung unterschiedlicher und einfach einsetzbarer Instrumente für den Bereich der frühen Bildung wäre eine gute Basis für evidenzbasierte Organisationsentwicklung. Für den schulischen Bereich, insbesondere den Unterricht, liegen bereits zahlreiche Verfahren vor, die über die Landesinstitute leicht abgerufen werden können. Ein vergleichbares Vorgehen, das auch die Entwicklung von Verfahren zu pädagogischen Prozessen und Unterstützungselemente zu deren Anwendung umfasst (wie Schulungen, Beratung zur Anwendung, Auswertung und Interpretation etc.), wäre für den Bereich der frühen Bildung wünschenswert.

Kontextfaktoren

Organisationaler Kontext

Teamkontext

Individuen
(Mitarbeiter*innen)

Organisationale
Bereitschaft zu
Veränderungen

CQI-Implementierungs-
prozess
z. B. Schulungen,
Moderation

Prozess der kontinuierlichen Qualitätsverbesserung (CQI)

Einsatz von CQI-Methoden
- Bereiche für Änderungen identifizieren
- Messbare Ziele setzen
- strukturierte Problemlösung
- Datenerfassung und -analyse
- Einsatz von Werkzeugen (z.B. Datenerhebung, Gruppenprozesse)

Teamarbeit
- Regulierung der Leistung
- Zusammenarbeit, Kommunikation, Koordination …
- Teamführung

Proximale Ergebnisse

Organisationaler Kontext
- Fähigkeit zu CQI und Veränderung
- Klima für CQI
- Bereitschaft zur Umsetzung struktureller Veränderungen

CQI-Team-Ebene
- Teamklima
- Zusammenhalt
- Gemeinsame Ziele
- Wahrgenommene Team-Effektivität

Individuelle Ebene
- Wissen, Fähigkeiten
- Selbstwirksamkeit
- Überzeugungen zu CQI
- Motivation, Ziele
- Bereitschaft zur Veränderung

Strukturänderungen
in der Organisation
oder im Prozess

Distale Ergebnisse

Patient*innengesundheit
- Wirksamkeit
- Sicherheit

Qualität der Arbeit

Professionalität
- Arbeitszufriedenheit
- Engagement
- Bindung

Praxis
- Management und Systeme

Abbildung 2. *Modell zur kontinuierlichen Qualitätsverbesserung (Brennan, Bosch, Buchan & Green 2012, angepasste Darstellung)*

4 Ergebnisse der Interviews mit Gesprächspartner*innen aus internationalem Kontext zu Organisationsentwicklungsmaßnahmen

Dieses Kapitel erweitert und ergänzt die Recherche zu Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen um eine Praxisperspektive mit Gesprächspartner*innen aus unterschiedlichen Ländern.

Die Fragen der qualitativen Leitfadeninterviews ergeben sich aus den in Kapitel B 2 beschriebenen Kriterien für organisationalen Wandel im weitesten Sinne. Fokussiert werden dabei vor allem Fragen, die sich auf durchlaufene Phasen eines Organisationsentwicklungsprozesses, beteiligte Akteur*innen, Partizipationsprozesse, die genutzten Instrumente und Konzepte sowie Behinderungen und Unterstützungsbedarfe beziehen. Rechtliche Rahmenbedingungen sind nur schwer übertragbar und werden eher als Referenzsysteme für zukünftiges Handeln betrachtet. Die Interviewpartner*innen werden als Expert*innen angesprochen, die über spezifisches Wissen hinsichtlich der zu rekonstruierenden Sachverhalte – Organisationsentwicklung und Qualitätsentwicklung – verfügen (Gläser & Laudel, 2004). Die qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2010) ermöglicht eine systematische Extraktion relevanter Informationen aus den Interviews und ist zugleich offen für nicht erwartete Befunde.

Bedingt durch die Belastung der Expert*innen in Zeiten von Corona konnten die Fragen entweder schriftlich beantwortet werden oder in einem mündlichen Interview. Abgesehen von einem Interview, das wir online in Dänemark führen konnten, haben die anderen Ansprechpartner*innen die schriftliche Form gewählt. Daher haben wir uns entschlossen, alle ausgefüllten Fragebögen in die Analyse einzubeziehen. Die Auswahl der Gesprächspartner*innen erfolgte über Fachkolleg*innen aus dem Ausland, die uns entweder selbst Interviews gegeben oder Personen aus der Praxis und Wissenschaft vermittelt haben. In Anlehnung an Mayring verbleiben wir dabei auf der Ebene der Zusammenfassung, bezogen auf einige Kategorien, wie oben genannt, da wir keine Möglichkeit zu Nachfragen hatten. Ausgefüllt haben die Bögen entweder Praktiker*innen (Kita-Leitungen) oder Expert*innen im Bildungsadministration oder -bereich (Lehrende an Hochschulen, Beratungsinstitutionen) (siehe Tabelle 2). In welchem Umfang die Bögen ausgefüllt wurden, war sehr unterschiedlich, und auch die Tiefe der Antworten schwankte zwischen plakativ und ausführlich. Im wissenschaftlichen Kontext lässt sich daher festhalten, dass die Befragung explorativ, ohne Anspruch an Repräsentativität oder Vergleichbarkeit betrachtet wird. Dennoch ist es erstaunlich,

wie sich einige Muster über die verschiedenen Kulturen hinweg zeigen. Die Befragung ist also als erste Annäherung im Sinne eines interessierten Austauschs zu verstehen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Personen, die den Bogen ausgefüllt haben. In Dänemark, Belgien, den Niederlanden und Israel haben entweder Dozent*innen von Hochschulen bzw. Mitarbeiter*innen an Forschungseinrichtungen oder nationalen Evaluationsstellen die Fragen beantwortet. In Russland konnten wir zwei Masterstudierende und zwei Kita-Leitungen gewinnen. In China haben wir Bögen von sechs Kita-Leitungen und einer Person aus dem Praxiskontext. Die Anlässe für Projektentwicklung sind in Dänemark, Belgien, den Niederlanden und Israel vor allem auf Managemententwicklung für Kita-Leitungen bezogen. Dazu gehört Curriculumsentwicklung, -umsetzung, Evaluation von Qualität und die Entwicklung von Bachelor- und Masterprogrammen im Kontext frühkindlicher Bildung und Erziehung. Auch aus China ist eine Person aus einem Forschungsinstitut für frühkindliche Bildung dabei. Die Praktiker*innen, also die Leitungen von Kindertagesstätten, beschreiben konkrete Beispiele, die Auslöser für Organisationsentwicklungsprozesse waren. Hier finden sich Themen wie Bewegungsmöglichkeiten für Kinder in Einrichtungen (drinnen und draußen), die Förderung von sozialen Kompetenzen bei Kindern, die Analyse der Fachkraft-Kind-Interaktion, die regionale Verortung der Kita in ein Umfeld und die Förderung dieser, aber auch Managementthemen wie die Entwicklung von Kriterien zur Beurteilung der Qualität von Fachkräften.

Ursprünglich wollten wir für die Expertise nur zwei bis drei Interviews führen. Da sich die Kooperation mit internationalen Partner*innen anbot und trotz der Coronapandemie realisierbar war, haben wir uns entschlossen, nicht nur europäische Länder miteinzubeziehen. Auch wenn die Datenqualität sehr unterschiedlich war, haben wir so deutlich mehr Stimmen, 15 insgesamt, einholen können.

Tabelle 2. Überblick Interviews

Land	Expert*innen	Kita-Leitungen	Organisations-entwicklung
Dänemark	1		**Management development**
Belgien	1		**Management development**
Niederlande	1		**Management development**
Israel	1		**Aufbau eines Master-Degree-Programms für Management**
Russland/Wolgograd	2 Masterstudierende		**Monitoring the Quality of Preschool Education**
		Kindergarten Nr. 198	**Physical Activity in Winter**
		Kindergarten Nr. 5 Rainbow	**Communication Skills and Skills of Children**
China/Chang Chung		2	**Fachkraft-Kind-Interaktion Prosoziales Verhalten von Kindern**
		1	**Bewertung der Arbeitsleistung in Kitas**
		1	**Bewertung regionaler Aktivitäten im Kindergarten**
		2	**Professionalisierung des Personals/berufliche Entwicklung von Bachelorabsolvent*innen**
	1		**China Preschool Education Research Association**

Nachfolgend die Fragen, die den Leitfaden für die Expert*inneninterviews markieren und zur Orientierung dienen. Die ursprünglich in englischer Sprache formulierten Interviewbögen wurden von unseren Kooperationspartner*innen bei Bedarf ins Chinesische oder Russische übersetzt und für uns rückübersetzt.

Expert*inneninterviews für Personen mit wissenschaftlicher Expertise oder in der Bildungsadministration

1. What measures of organisational development have been implemented lately in organisations of elementary education?
2. What led to these measures? Can you give typical reasons or needs for changes?
3. How did managers determine that there was a need for a measure of development?
4. Who was typically involved in the decision-making process on upcoming changes?
5. Are there typical measures and instruments of implementation?
6. Do managers usually evaluate process and results of organisational development? How do they evaluate?
7. What are beneficial and hindering factors for organisational development in elementary education?
8. Do managers use specific models or methods of organisational development? Which ones?
9. What do you think – whom need managers to get „on board" for organisational development?
10. How do managers document change processes?
11. Do you think managers need more freedom in their decision making to develop their organisations? If you think so, in what regard?

Expert*inneninterviews mit Kita-Leitungen

1. What measures of development and change have been implemented in the last year? Please give one example.
2. What led to the measures?
3. How could you determine that there was a need for a measure of development?
4. Who was involved in the decision-making process on upcoming changes?
5. How did you plan and implement the measures? Did you use any specific instruments or quality management procedures?
6. Did you reach your goals? Did you verify your results in an evaluation?
7. What was beneficial to the development? What hindered it?
8. Did you make use of specific models or methods of organisational development? Which ones?
9. Whom did you get „on board" for the process?
10. Did you document changes, within your conception for example or else?
11. Would you like to have more freedom in your decision making? Can you describe what you would wish for in that regard?

Im Folgenden findet sich die Zusammenfassung der Interviewergebnisse im Sinne einer Gesamtschau und nicht der Einzelanalyse der Interviews.

Bei der Auswertung der Bögen hat sich gezeigt, dass es über alle Kulturen hinweg erstaunlicherweise keine Modelle zu Organisationsentwicklung gab, die hierarchisch top-down angeordnet waren. Auch Aspekte, Perspektiven, Vorgehensweisen im Kontext von Organisationsentwicklung waren nicht grundlegend unterschiedlich. Im Folgenden werden die wesentlichen Inhalte der qualitativen Interviews anhand unten genannter Fragekategorien bzw. anhand von Kriterien, die die Gesprächspartner*innen hervorgehoben haben, zusammenfassend dargestellt:

- Phasen eines Organisationsentwicklungsprozesses
- beteiligte Akteur*innen
- Partizipationsmöglichkeiten
- Nutzung von Instrumenten und Konzepten
- Behinderungsfaktoren
- Unterstützungsfaktoren

Die Themenfindungen waren für die Expert*innen aus der Praxis meist projektbezogen und klar definiert. So geht es z. B. um die Entwicklung eines besseren Bewegungskonzepts für Kinder oder um die Fragestellung, wie Kommunikationskompetenzen von Kindern gefördert werden können.

Die Expert*innen aus dem Bereich Forschung, Wissenschaft und Administration beschreiben darüber hinaus auch Themen, die von außen an die Kitas herangetragen werden, wie z. B. Curriculumentwicklung bzw. -weiterentwicklung. Aber auch in diesen Fällen steht der praktische Bezug im Vordergrund. So wurde in Israel ein Master-Degree-Programm für Management in früher Bildung aufgebaut, da erkannt worden war, dass die frühe Bildung in Managementprogrammen bislang unterrepräsentiert war. Die entwickelten Inhalte orientieren sich an den Problematiken von Organisationsentwicklung in der Praxis. In den Niederlanden ge-



ben die Hochschulen aktuelle Themen aus der Forschung über den Praxisbezug der Studierenden an, Hochschulen evaluieren aber auch regelmäßig den Entwicklungsbedarf in der Praxis. In Flandern wurde seit 2012 eine Vielzahl von Maßnahmen ergriffen, um den frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssektor zu verbessern. Neben dem Ausbau und der Verbesserung von Finanzierung und Ausbildung (Bachelorprogramm seit 2012) beinhaltete dies auch ein Qualitätstool, das für die Praxis adaptiert werden kann, MeMo-Q. Allerdings ist die Umsetzung von Qualitätsstandards noch nicht hinreichend gelungen.

Anders als bei der Identifizierung der Akteur*innengruppen, die am organisationalen Wandel beteiligt sind, ist die Partizipation in diesen Prozessen sehr unterschiedlich ausgestaltet. In den Niederlanden, Dänemark, Israel und Belgien existiert eine Kultur des Aushandelns, die demokratisch geprägt ist. Die Niederlande arbeiten im Kontext einer systemischen Evaluation vor allem mit Richtlinien – „Protocole" –, in denen Einrichtungen selbst festlegen, wie sich in bestimmten Situationen verhalten werden soll. In Flandern/Belgien sollen die Einrichtungen mit „Quality Manuals" arbeiten. Der Staat gibt einen Rahmen vor, der in Hinblick auf Kindeswohlgefährdung, frühen Kindstod, Hygienestandards etc. rigider ist, aber bei anderen Themen viel Freiheit bietet. In Dänemark sind die selbst gesetzten Ziele ebenfalls zentral im pädagogischen Alltag, wobei das Aushandeln pädagogischer Standards stärker im Fokus steht als deren Kontrolle. Allerdings ist der kommunale Einfluss groß, sodass u. a. von außen Themen an die Kitas herangetragen werden. Auch in Israel wird auf den Dialog der verschiedenen Akteur*innen in der Organisation gesetzt.

In Russland und China werden organisationale Veränderungen zwar projektbezogen initiiert; parallel dazu werden Instrumente entwickelt bzw. Curricula weiterentwickelt, die sehr detaillierte Handlungsanweisungen und Trainings beinhalten. Darüber hinaus wird auch die pädagogische Arbeit der Fachkräfte evaluiert.

Die Varianz bei den genutzten Instrumenten ist schon aufgrund der Tatsache, dass sie häufig projektbezogen entwickelt werden, groß. Zudem kommen nationale oder internationale Instrumente zur Anwendung – allerdings deutlich seltener als im Schulbereich (z. B.: PISA). Die Skepsis gegenüber zu viel Dokumentation und Nutzung von standardisierten Instrumenten ist insbesondere in Belgien, Dänemark, den Niederlanden und Israel groß. Bei Themen wie Kindeswohlgefährdung, Hygienestandards, Ernährung, „Wellbeing" etc. wird häufig eine Dokumentationsform vorgegeben. Ansonsten finden sich eher qualitative Herangehensweisen. Zu Sprachentwicklung und Sprachstandsprüfung werden zentrale Instrumente in Dänemark und den Niederlanden explizit erwähnt.

Gefragt nach Faktoren, die organisationalen Wandel und Qualitätsentwicklung behindern, gaben alle Interviewpartner*innen ähnliche Antworten. Genannt werden schlechte Qualifikation des Personals in Kindertagesstätten, schlechtes

Ansehen des Berufs, niedriges Gehaltsniveau, schlechte finanzielle Ausstattung bzw. Unterfinanzierung, Angst vor Kontrolle aufseiten des Personals und „Rückwärtsgewandtheit“ in pädagogischen Ansichten.

Unterstützende Faktoren sind dementsprechend, da waren sich die Interviewpartner*innen ebenfalls einig, ein politisches, gesellschaftliches und regionales Interesse an einer guten frühpädagogischen Bildung, das sich durch gesicherte Finanzierung sowie zunehmende, stetige Qualifizierung und Akademisierung der pädagogischen Fachkräfte auf Bachelor- bzw. Masterniveau manifestiert. Zudem wird als wesentlich hervorgehoben, dass die große Bedeutung früher Bildung anerkannt wird. Gleichzeitig sehen die Interviewpartner*innen die Kooperation mit Hochschulen, Universitäten und Instituten zur Evaluation als unabdingbare Unterstützung an – als Supportsystem bezüglich Ressourcen und Know-how.

- Trotz der Unterschiedlichkeit der politischen Strukturen in den Ländern der Interviewpartner*innen und ohne den Anspruch auf Repräsentativität zeigt sich, dass organisationaler Wandel in der Regel projektbezogen ist, von regionalen Strukturen abhängig ist und eines langfristigen Begleitungsprozesses mittels externer Expertise bedarf.
- Die Messinstrumente, die genutzt werden, sind sehr unterschiedlich und werden eher anlassbezogen entwickelt.
- Die Finanzierung des Felds und eine hohe Ausbildungsqualität des Personals sind wichtig für Organisations- und Qualitätsentwicklung.
- Ein Rezept oder Modell, im Sinne einer allgemeingültigen Schablone für Wandel, wurde nie genannt.

5 Bilanzierung und Synopse

5.1 Resümee

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich einiges zu den organisationalen Bedingungen ableiten lässt, die Organisationsentwicklungsprojekte begünstigen. Sehr wenig ist leider bekannt zur konkreten Umsetzung von Organisationsentwicklungsmaßnahmen – z. B. zu den verschiedenen Phasen, den damit verbundenen Herausforderungen sowie zu konkreten Verfahren und Instrumenten. Die in der Zielsetzung der Expertise formulierte Frage, „wie Kindertageseinrichtungen Prozesse aus der Organisationsentwicklung für ihre eigene Entwicklung als Bildungsorganisation nutzen können“, lässt sich allein auf dieser Basis nicht beantworten.

Deutlich förderliche Bedingungen für erfolgreiche Effekte in Bildungsmaßnahmen sind eine gute Finanzierungsgrundlage als unabdingbare Voraussetzung für Organisations- und Qualitätsentwicklung und das Niveau der Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte.

5.2 Transfer auf das deutsche System – was brauchen deutsche Kindertageseinrichtungen, um sich erfolgreich und im Sinne einer optimierten pädagogischen Qualität weiterzuentwickeln?

Aus den vorherigen Ausführungen lassen sich die folgenden Thesen darüber ableiten, welche weiteren Bedarfe in Deutschland bestehen.

5.2.1 Organisationsentwicklung ist ein komplexer Prozess, der spezifische Methoden und Instrumente erfordert

Generell wären konkrete Materialien wie Handreichungen, Checklisten, Methodenkoffer mit Explikation hinzuzuziehender Akteur*innen (Stakeholder*innen, Administration …) für die unterschiedlichen Phasen der Organisationsentwicklung hilfreich. Denkbar wären darüber hinaus:

- für die **Diagnosephase** die Ermöglichung eines Zugriffs auf valide Organisationsdiagnoseverfahren sowie Kompetenzentwicklung für die Anwendung praxisorientierter Verfahren (z. B. SWOT). Sinnvolle Unterstützungsmöglichkeiten dafür, etwa von Hochschulen oder anderen Akteur*innen im Bildungsbereich, wären z. B. eine Test- und Fragebogendatenbank, Angebote zur externen Daten-

auswertung mit Berichterstellung (analog bei Schulen SEIS der Bertelsmann Stiftung) sowie die Entwicklung von Organisationsdiagnoseinstrumenten auf unterschiedlichen Systemebenen (Kontext, Input, Prozess, Output).

- für die **Planungs- und Aktionsphase** sind die Nutzung prozessunterstützender Verfahren (z. B. Projektmanagement, Formulierung smarter Ziele, agile Methoden, Kreativitätstechniken, formative Evaluation ...) hilfreich, die durch externe Moderator*innen und Prozessbegleiter*innen adäquat unterstützt werden könnten.

5.2.2 Leitungen von Kindertagesstätten sind zentrale Akteur*innen der Organisationsentwicklung

Daraus lassen sich die folgenden Handlungsempfehlungen ableiten:

- Es muss ein Bewusstsein im Bereich der frühen Bildung dafür geben, dass Organisationsentwicklung eine wesentliche Leitungsaufgabe ist; diese sollte Bestandteil der Aufgabenbeschreibungen sein.
- Entsprechend brauchen Leitungen ausreichend Handlungsspielraum, und es muss ihnen die Verantwortung für die Planung bzw. Durchführung der Organisationsentwicklungsphasen übertragen werden – hier ist, je nach Trägerstruktur, ggf. eine klarere Abgrenzung innerhalb des Trägers erforderlich.
- Kompetenzen für Organisationsentwicklung sind in den Bereichen transformationale Führung, Empowern und „Pedagogical Leadership“, Systemdenken und geteilte Führung zu entwickeln. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass natürlich die Kompetenzen zur Realisierung anderer Führungs- und Managementaufgaben (wie Qualitätsmanagement, Personal- und Teamentwicklung, Etablierung einer organisationalen Kultur der psychologischen Sicherheit etc.) ebenfalls für die Qualität der Organisationsentwicklung von Belang sind – denn Organisationsentwicklung beinhaltet letztlich die Ausrichtung aller Aufgabenbereiche auf deren Ziele. Auch wenn es international Beispiele für Führungskräfte-Entwicklungsmaßnahmen gibt, wäre es sinnvoll, für den deutschen Bereich zunächst eine Weiterbildungsbedarfsanalyse durchzuführen, um auf dieser Basis Personalentwicklungsmaßnahmen zu entwickeln.

5.2.3 Organisationsentwicklung braucht das Zusammenspiel unterschiedlicher organisationaler Ebenen sowie des organisationalen Kontexts

Die folgenden Faktoren spielen auf unterschiedlichen Ebenen eine Rolle und müssen erfolgreich ineinandergreifen:

- pädagogische Fachkräfte: individuelle Merkmale wie Selbstwirksamkeit, Empowerment, Qualifikation und Offenheit für Neues
- Leitungen (siehe vorige These)
- Vernetzung und Austausch unterschiedlicher Kindertageseinrichtungen
- Unterstützung durch Träger, Fachberatungen, Stiftungen, regionale Politik (siehe nächste These)
- auf struktureller Ebene: adäquate Ausbildung des pädagogischen Personals (Akademisierung), Ausfinanzierung der Einrichtungen und ausreichende zeitliche Kapazitäten für die Organisationsentwicklungsprozesse (Leitungsfreistellung, mehr Vor- und Nachbereitungszeiten für pädagogische Fachkräfte)

5.2.4 Kindertageseinrichtungen dürfen mit der Organisationsentwicklung nicht alleingelassen werden

Im internationalen Bereich zeigen sich viel mehr institutionalisierte Kooperationen und Unterstützungsformen. So sind Politik und Verwaltung deutlich mehr in der Pflicht zu organisationaler Veränderung und interagieren häufiger mit den Einrichtungen – dafür gibt es vielfach keine Trägerebene. Wissenschaftliche Einrichtungen unterstützen an unterschiedlichen Schnittstellen, bspw. durch die Förderung professioneller Lerngemeinschaften oder die Durchführung von Organisationsdiagnosen. Hier besteht in Deutschland noch ein erheblicher Entwicklungsbedarf. Wie verhalten sich die Trägerebene im Mesobereich und die Länderebene im Makrobereich in Bezug auf Unterstützungssysteme wie Hochschulen, Beratungen, Forschungsinstitute? Die Schnittstellen müssten in den Fokus genommen werden.

Gleichzeitig ist allerdings auch zu diskutieren, inwieweit die im internationalen Bereich sehr viel stärker ausgeprägte Tendenz, top-down implementierte und evidenzbasierte Praktiken als zentrale Entwicklungsprozesse zu befördern, auf die pädagogische Kultur in Deutschland übertragbar ist.

Hier bedarf es kreativer Modelle, die die Länderhoheit in Bezug auf Bildung und die Trägervielfalt in den Blick nehmen. Die Stärkung der einzelnen Einrichtung bei der Entwicklung von Zielen und Qualitätsstandards sollte dabei im Zentrum stehen. Das setzt voraus, dass Kita-Leitung als Führungs- und Managementaufgabe verstanden wird, und die Personen, die diese Tätigkeit ausüben, sowohl Handlungsspielräume zu nutzen wissen als auch in ihren individuellen Zielsetzungen Unterstützung bekommen können.

Fazit und Ausblick – Wie die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ mit den Erkenntnissen umgeht

Stiftung Haus der kleinen Forscher



1 Einordnung der Expertisen in die Kita-Entwicklungsaktivitäten der Stiftung

Die in diesem Band veröffentlichten zwei Expertisen dienen der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ zur fachlichen Fundierung eines neuen Handlungsbereichs – Organisationsentwicklung in der Kita, oder kürzer: Kita-Entwicklung. Sie bilden mit den beiden im Folgeband veröffentlichten Expertisen eine Säule für die zukünftige Weiterentwicklung der Stiftungsarbeit und vielfältiger Bildungsangebote (Stiftung Haus der kleinen Forscher, in Vorb.b).

Parallel zur Erstellung der Expertisen ist die Stiftung bereits erste Schritte in Richtung Kita-Entwicklung gegangen und hat Projekte dazu umgesetzt:

Ziel des Projekts Forum KITA-Entwicklung war die Gewinnung neuen Wissens und wirksamer Handlungsansätze, um Kitas in ihrer Entwicklung als Bildungsorte zu unterstützen und die Bedeutsamkeit und Potenziale von Organisationsentwicklung in Kitas aufzuzeigen. Neben der fachlichen Fundierung wurde im Projekt Forum KITA-Entwicklung auch an konkreten Umsetzungsmethoden in Kitas gearbeitet. Es galt, erste Lösungsansätze für die Praxis zu erarbeiten und im kleinen Rahmen zu testen. Um ein wirkungsvolles Handlungsfeld für praktische Maßnahmen zu entwickeln, wurde zunächst eine Situationsanalyse durchgeführt, die sowohl eine Recherche zur wissenschaftlichen Evidenzlage zu Kita-Entwicklung beinhaltete als auch auf explorative Gespräche mit Fachleuten aus Wissenschaft und Praxis sowie Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung im Haus zurückgriff. Auf dieser Grundlage wurde das Handlungsfeld „Wissens- und Lerntransfer“ ausgewählt, welches für Kita-Entwicklung und für Kita-Teams direkt relevant ist und im Austausch mit den Beteiligten als ein guter Einstieg in den Handlungsbereich Kita-Entwicklung bewertet wurde. Die Ergebnisse aus diesem Projektbaustein werden ausführlich im Band 18 der Schriftenreihe veröffentlicht (Stiftung Haus der kleinen Forscher, in Vorb.c).

In beiden Expertisen wird herausgearbeitet, dass das Praxisfeld Methoden und Instrumente zur Kita-Entwicklung benötigt, die die Kita-Teams in ihrem Entwicklungsprozess unterstützen und begleiten. Als eine solche unterstützende Maßnahme hat die Stiftung das „Impulsset Kita-Entwicklung“ entwickelt. Dieses Unterstützungstool besteht aus einem Kartenset zur Unterstützung des Transferprozesses, welches von einem Brief an die Fachkraft und einem Brief an die Kita-Leitung begleitet und durch eine Website mit weiteren praktischen Hinweisen ergänzt wird. Das Produkt ist generalistisch zur Nutzung in verschiedenen Bildungsbereichen angelegt. Es kann für den Lerntransfer anschließend an Fortbildungen zu unterschiedlichen Themen eingesetzt werden, aber auch für Wissenstransfer unabhängig von Fortbildung. Es richtet sich an pädagogische Fach-

kräfte, die ein Thema im Alltag der Einrichtung verankern möchten. Das Tool soll sie beim Transfer von Wissen in das Team hinein unterstützen und gleichzeitig dazu ermutigen, die Leitungskraft in diesem Prozess als Unterstützungsressource einzubeziehen. Das Produkt kann damit sowohl anschließend an die Bildungsangebote der Stiftung „Haus der kleinen Forscher" als auch darüber hinaus im Zusammenhang mit weiteren Themen und Lernanlässen eingesetzt werden. Die Evaluationsergebnisse sowie vertiefende Informationen zum Produkt werden in Band 18 der Schriftenreihe „Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung ‚Haus der kleinen Forscher'" veröffentlicht (Stiftung Haus der kleinen Forscher, in Vorb.c).

Mit der Erweiterung ihres Bildungsangebots um die Fortbildungen zum Bildungskonzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung" (kurz: BNE, 2016–2022, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung) hat sich die Stiftung bewusst einem systemorientierten Ansatz gewidmet. Insbesondere die Ansprache der Kita-Leitungen als spezifische Zielgruppe verfolgt das Ziel, systematisch in der ganzen Einrichtung zu wirken. Deshalb wurden zum einen Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte und zum anderen Fortbildungen für Kita-Leitungen entwickelt. Die Kita-Leitungen haben besondere Aufgaben und Anforderungen in ihrem Verantwortungsbereich, die spezifische Kompetenzen erfordern. Ihnen obliegt es, den organisatorischen Rahmen für die pädagogische Arbeit zu gestalten, Ressourcen bereitzustellen sowie eine langfristige Implementation von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kita sicherzustellen. Die beiden Fortbildungsangebote „Tür auf! Mein Einstieg in Bildung für nachhaltige Entwicklung" und „Macht mit! Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Praxis" für Kita-Leitungen thematisieren die für Einrichtungsleitungen wichtigen Aufgabenbereiche Strategie, pädagogische Führung, Management, Kommunikation und Selbstmanagement. Die Bereiche pädagogische Führung und Strategie werden vertieft adressiert, und die Leitungen erhalten insbesondere Impulse zu den Aufgabenbereichen Kommunikation und Management. In einem weiteren Fortbildungsangebot zu BNE für Kita-Leitungen sollen diese zukünftig insbesondere bei ihrer Aufgabe einer systematischen Qualitätsentwicklung unterstützt werden (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019c).

Im Rahmen des Pilotprojekts „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden" (2019–2022, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung) verstärkte die Stiftung ihren Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen mit einem intensiven anderthalbjährigen Kita-Programm. Mit diesem Fortbildungsprogramm zur alltagsintegrierten MINT-Bildung verfolgte die Stiftung ebenfalls einen systemorientierten Ansatz, der die Kompetenzentwicklung auf personenbezogener Ebene mit der bewussten Berücksichtigung von organisationalen Aspekten verschränkt. Dabei

wurde die Weiterentwicklung der Kita im Sinne einer Organisationsentwicklung besonders in den Blick genommen. Die „KiQ“-Programmaktivitäten zielten auf eine langfristige Verankerung des pädagogischen Ansatzes der Stiftung mittels einer bewussten Planung, Steuerung und Umsetzung eines einrichtungsspezifischen Veränderungsprozesses in den teilnehmenden Kitas ab. Hierbei sind sowohl Maßnahmen auf der Ebene der Organisationskultur (z. B. gelebte Werte) als auch auf der Ebene der Organisationsstruktur (z. B. Kommunikationsstrukturen, Routinen und Abläufe) umgesetzt worden. Die Kita-Leitung wurde dabei unterstützt, den Veränderungsprozess in ihrer Einrichtung so zu gestalten, dass dieser die Implementation des pädagogischen Ansatzes der Stiftung in den Arbeitsalltag fördert. Die Fachkraft wiederum wurde mittels der fortlaufenden Qualifizierungsmaßnahmen unterstützt, das pädagogische Konzept in der Interaktion mit den Kindern umzusetzen. Zudem wurde die Fachkraft in der Rolle einer Multiplikatorin bzw. eines Multiplikators gestärkt, die bzw. der das erworbene Wissen in einem nächsten Schritt mit den Teammitgliedern teilt und diese ebenfalls befähigt, das entdeckende und forschende Lernen im Alltag umzusetzen und so die Fragen aller Kinder der Einrichtung aufzugreifen und diesen nachzugehen. Die Ergebnisse zum Projekt KiQ werden in Band 17 der Schriftenreihe „Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung ‚Haus der kleinen Forscher‘“ veröffentlicht (Stiftung Haus der kleinen Forscher, in Vorb.a).

Schließlich verfügt die Stiftung mit der Einrichtungszertifizierung bereits seit längerem über ein Instrument der Qualitätssicherung, das die organisationale Ebene in den Blick nimmt. Dabei können sich Kitas nach mit Expertinnen und Experten erarbeiteten Kriterien als „Haus der kleinen Forscher“ zertifizieren lassen und sich so mithilfe von Rückmeldungen zu den erzielten Ergebnissen als gesamte Einrichtung weiterentwickeln (Anders & Ballaschk, 2014).

Zu den Bildungsangeboten für nachhaltige Entwicklung als auch zum Pilotprojekt KiQ liegen inzwischen Evaluationsdaten vor (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019c, in Vorb.a). Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ kann nun also sowohl auf eine gute theoretische Fundierung als auch auf praktische Erfahrungen und dazugehörige Evaluationsergebnisse zur Umsetzung von Maßnahmen der Kita-Entwicklung zurückgreifen. Dies ist ein gutes Fundament, um weitere Aktivitäten im Bereich Kita-Entwicklung zu planen und umzusetzen.

Dieser Band ist damit Teil einer Reihe zu geplanten Veröffentlichungen zum Thema Kita-Entwicklung in der Schriftenreihe „Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung ‚Haus der kleinen Forscher‘“ (Stiftung Haus der kleinen Forscher, in Vorb.b, in Vorb.a, in Vorb.c).

2 Was die Stiftung aus den Expertisen mitnimmt

Aus den beiden Expertisen dieses Bandes lässt sich ableiten, was die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ für die künftigen Angebote lernen kann und wie diese Erkenntnisse in der Entwicklung eines Programms zur Kita-Entwicklung einfließen können. In den folgenden Absätzen soll darauf eingegangen werden, welche zentralen Botschaften aus den beiden vorliegenden Expertisen beachtet werden sollten.

2.1 Besonderheiten des Feldes berücksichtigen

Wie die vorliegenden Expertisen eindrücklich aufgezeigt haben, sind Kitas in verschiedener Hinsicht anders als ein Unternehmen der freien Wirtschaft. Daher muss Kita-Entwicklung die Besonderheiten berücksichtigen, welche im Feld vorliegen. So muss zum einen der starke Wandel, dem das Feld und die einzelnen Einrichtungen unterliegen (siehe Kapitel A 1), berücksichtigt werden. Hier liegt in Kita-Entwicklung eine Chance: Wenn sie gelingt, wird der Wandel nicht nur „erlitten“, sondern aktiv gestaltet.

Neben dem Wandel ist zum anderen die Vielfalt der verschiedenen beteiligten Stakeholder im System Kita zu beachten, die berücksichtigt und ggf. einbezogen werden sollten. So gehört zu Kita-Entwicklung auch, dass Beteiligte eine Moderationsrolle über das Kita-Team hinaus haben und Kompetenzen benötigen, weitere Stakeholder einzubeziehen. Diese müssen entweder im Team gestärkt oder extern durch eine Prozessbegleitung, Fachberatung o.Ä. hinzugezogen werden. Dieser Empfehlung folgt die Stiftung bereits in ihrem Programm „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden“, in dem Prozessbegleiterinnen ganze Kita-Teams unterstützen, um Prozesse der Organisationsentwicklung umzusetzen und das entdeckende und forschende Lernen in ihrer Kita langfristig zu verankern.



Weitere wichtige Besonderheiten sind der besondere Auftrag von Kindertageseinrichtungen und die gesellschaftlichen

Erwartungen, die an sie bestehen, sowie die Rahmenbedingungen, aktuell Fachkräftemangel und hohe gesundheitliche Belastung der Mitarbeitenden (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021; Prüver, 2015; Viernickel & Voss, 2012).

2.2 Etablierung des Begriffs Kita-Entwicklung

In beiden hier veröffentlichten Expertisen wird deutlich: Es fehlt bisher eine Vorstellung und Vision davon, was Kita-Entwicklung – also Organisationsentwicklung im Feld der Kindertageseinrichtungen – bedeuten kann. Dazu gehört, dass Kitas teilweise durchaus so etwas Organisationsentwicklung betreiben, ohne das Konzept zu kennen. Das liegt daran, dass Organisationsentwicklung als Konzept zur pädagogischen Arbeit gut passt (vgl. Einleitung, in diesem Band). Bekannter im Feld ist jedoch das Konzept des Qualitätsmanagements, das aus der Betriebswirtschaft kommt und bereits dem Feld angepasst wurde. Daraus ergibt sich eine Anschlussfähigkeit der beiden Felder, was von Vorteil sein kann, wenn es darum geht, Kita-Entwicklung einzuführen: Die Praxis muss sich nicht auf etwas ganz andersartiges einstellen, sondern kann auf Bekanntes zurückgreifen, z. B. auf Methoden zur Analyse des Ist-Stands und der Evaluation (siehe Abschnitt B 3.5). Dennoch sollten die Grenzen nicht zu sehr verwischt werden. Vielmehr scheint es vielversprechend, Kita-Entwicklung als eigenes Feld starkzumachen, Anschlusspunkte zum Qualitätsmanagement aufzuzeigen, aber auch deutlich zu machen, wo Kita-Entwicklung im Vergleich zum Qualitätsmanagement Stärken hat, z. B. im Bereich Personalentwicklung oder bei der Umsetzung von Inklusion.

Wie in Abschnitt 2.1 dargelegt, betrifft Kita-Entwicklung nicht nur die Einrichtungen und ihre Teams. Verschiedene Stakeholder haben Einfluss auf das Gelingen von Entwicklungsprozessen. Insofern brauchen nicht nur Kindertageseinrichtungen den Begriff Kita-Entwicklung und das dahinterstehende Konzept. Auch Träger, Jugendämter, Ausbildungsinstitute, Wissenschaft, Politik und Verwaltung sollten das Potenzial des Konzeptes verstehen, damit es gehoben werden kann.

Im Projekt Forum KITA-Entwicklung hat die Stiftung daher in Anlehnung an (Kauffeld, Endrejat & Richter, 2019; Rosenstiel, 2003; Schiersmann & Thiel, 2018) zum Begriff Kita-Entwicklung folgende Definition entwickelt:

Kita-Entwicklung ist ein planvoller, kontinuierlicher und partizipativ angelegter Veränderungsprozess der pädagogischen Organisation Kita. Ziel von Kita-Entwicklung ist es, eine entwicklungsförderliche Lernumgebung in der Kita zu etablieren und damit zur Stärkung von Bildungsqualität beizutragen. Dafür setzt die Kita-Entwicklung auf eine bewusste (Weiter-)Entwicklung des (pädagogischen) Selbstverständnisses der Organisation sowie ihrer Abläufe, Regeln und Ressourcen. Dieser Prozess bezieht alle Akteure (Kita-Leitungen und Teams, Träger, Kinder und deren Familien, ...) in der Organisation ein und berücksichtigt individuelle Gegebenheiten der Einrichtung sowie aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen.

Die Definition wird durch das Projekt verbreitet und in den Diskurs eingespielt. Zukünftig soll zudem eine Variante entwickelt werden, die insbesondere für die Kita-Praxis und Familien anschaulich und gut verständlich ist.

Zudem wird aktuell ein Modell von Kita-Entwicklung entwickelt, dass beteiligte Akteure, Prozesse und wichtige Faktoren veranschaulicht (Stiftung Haus der kleinen Forscher, in Vorb.c).

2.3 Günstige Rahmenbedingungen

Damit gute Ergebnisse erzielt werden können, müssen bestimmte Grundvoraussetzungen gegeben sein. Wie für alle Aufgaben, benötigen Kita-Leitungen und Kita-Teams Zeit, sich mit Organisationsentwicklung im Allgemeinen und ihren konkreten Entwicklungswegen auseinanderzusetzen. In der aktuellen Situation von Personalmangel ist dies nur eingeschränkt möglich, auch wenn erfolgreiche Kita-Entwicklung dazu führen kann, dass die Einrichtung attraktiver wird, weniger Fachkräfte sie verlassen und es mehr Bewerbungen gibt. Dennoch bleibt es eine kollektive Aufgabe von Politik, Verwaltung und Trägern, Lösungen für den Fachkräftemangel im System zu erzielen. Doch auch für zukünftige Angebotsentwicklungen der Stiftung ist dies relevant. Kita-Entwicklung darf nicht nur für diejenigen Einrichtungen zugänglich sein, deren Rahmenbedingungen verstärkte Beschäftigung mit neuen Themen erleichtern. Es gilt, Angebote zu entwickeln, die auch unter ungünstigeren Rahmenbedingungen nutzbar sind und relativ wenig Zeit erfordern. Dies wurde bei der Entwicklung des „Impulssets Kita-Entwicklung“ berücksichtigt, welches keine aufwändige Einführung oder Weiterbildung in Form eines Seminars o. Ä. bedarf, sondern sehr flexibel (bei Bedarf mit einer onlinegestützten Einführung) genutzt werden kann. So können je nach Bedarf auch einzel-

ne Themen und Methoden herausgegriffen werden, ohne dass das gesamte Set zur Anwendung kommen muss.

Eine weitere Möglichkeit, Kita-Teams unter den gegebenen Rahmenbedingungen adäquat zu begleiten, bietet die Unterstützung durch Supervision, Fachberatungen oder Prozessbegleitungen, wie es im Projekt „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität“ umgesetzt wurde.

Auch eine ungünstige Kultur des Zusammenarbeitens, fehlende gemeinsame Werte und Konflikte im Team können verhindern, dass Entwicklungsprozesse überhaupt angegangen werden. Eine Vorbereitung im Sinne des Capacity Building benötigt ggf. externe Ressourcen und eine externe fachliche Begleitung. Ein Ansatz ist es hier, stärker teambezogene Angebote zu machen. Dies wird in den Kita-Entwicklungs-Projekten der Stiftung bereits erprobt, indem neben einer Fachkraft auch die Kita-Leitung sowie das gesamte Team einbezogen wird. Teil der Bildungsangebote im Projekt „Förderung der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bereich der frühen Bildung“ sind gezielte Fortbildungsmöglichkeiten für Kita-Leitungen, z. B. „Tür auf! Mein Einstieg in Bildung für nachhaltige Entwicklung für Kita-Leitungen“ sowie „Macht mit! Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Praxis für Kita-Leitungen“ (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2019c). Kita-Leitungen sollen damit befähigt werden, ihr gesamtes Team sowie die Kinder einzubeziehen, sich mit Themen der Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen. School Turnaround Projekte (Robert Bosch Stiftung GmbH, 2018) belegen bspw., wie Schulen in kritischer Lage durch besondere Unterstützung, bspw. durch den Einsatz externer Prozessbegleitungen, Vernetzung durch Hospitationen und gemeinsame Workshops mit anderen Schulen und ein zusätzliches Budget für individuelle Maßnahmen, in kurzer Zeit einige Verbesserungen erreichen können. Dies könnte ein Vorbild dafür sein, wie zukünftig auch Kitas gefördert werden können.

Eine wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten wird von den Autor*innen der Expertisen ebenfalls empfohlen, einerseits um fundiertes Wissen über Kita-Entwicklung zu generieren. Andererseits hätte ein partizipativer Forschungsprozesses das Potenzial, die Kita in ihrem Entwicklungsprozess ein Stück weit zu begleiten und zu unterstützen, wie Cloos et al. empfehlen und Bergs-Winkels und Ulber im internationalen Bereich berichten. Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation ist bei allen Kita-Entwicklungs-Projekten der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ ein fester Bestandteil des Projektdesigns. Dabei kommen auch qualitative Methoden zum Einsatz, die Perspektiven der Befragten viel Raum geben. In zukünftigen Vorhaben ist ein partizipatives Evaluationsdesign in Betracht zu ziehen.

3 Weitere Maßnahmen und Veröffentlichungen der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ – Fortsetzung folgt ...

Die in diesem und im Folgeband veröffentlichten Expertisen stärken die theoretische Grundlage für die weitere Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ im Bereich Kita-Entwicklung. Wie dargestellt, hat die Stiftung in den vergangenen Jahren erste praktische Erfahrungen zur Umsetzung von Maßnahmen der Kita-Entwicklung gesammelt. Die bisherigen Erkenntnisse aus fachlicher Fundierung und praktischen Erfahrungen stärken die Überzeugung, dass die Stiftung ihre Vision, Kinder für die Zukunft stark zu machen, wirksamer erreichen kann, wenn das Bildungsprogramm der Stiftung sowohl Angebote für einzelne pädagogische Fachkräfte bereithält als auch Qualifizierungsmaßnahmen, die die gesamte Einrichtung adressieren. Das Handlungsfeld Kita-Entwicklung ist ein fester Bestandteil der Stiftungsstrategie für die kommenden Jahre. Damit verwirklicht die Stiftung konsequent ihre Vision, dass möglichst viele Kinder in ihrer Kita durch qualifizierte pädagogische Fachkräfte beim Entdecken und Forschen begleitet werden und dank einer lernförderlichen Lernumgebung wichtige Zukunftskompetenzen erlangen.

So möchte die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ den Zielgruppen der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen ab 2023 eine noch größere Bandbreite an Angeboten und Formaten zur Verfügung zu stellen und so den Einstieg in das Arbeitsfeld Kita-Entwicklung erleichtern. Über aktuelle Entwicklungen und konkrete Bildungsangebote informiert jederzeit unter www.haus-der-kleinen-forscher.de die Website der Stiftung.

Dieser Band ist der erste der Schriftenreihe „Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung ‚Haus der kleinen Forscher‘“, der sich dem Thema Kita-Entwicklung widmet. Er ist aber definitiv nicht der letzte. Im Folgeband 15 werden zwei weitere Expertisen erscheinen, die im Projekt Forum KITA-Entwicklung entstanden sind (Stiftung Haus der kleinen Forscher, in Vorb.b):



- Wie können Organisationsentwicklungsprozesse in Kitas professionell gestaltet werden? (Prof. Dr. Petra Strehmel)
- Zur Rolle von Leitungskräften als Organisationsentwickler:innen im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen (Prof. Dr. Itala Ballaschk)

Der voraussichtlich Ende 2023 erscheinende Band 17 der Schriftenreihe stellt das Projekt „KiQ – gemeinsam für Kita-Qualität: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden“ vor, inklusive seiner internen und externen Evaluationsergebnisse (Stiftung Haus der kleinen Forscher, in Vorb.a).

Der nachfolgende Band 18 widmet sich weiteren Ergebnissen des Projekts Forum KITA-Entwicklung. Ausgehend von einer Situationsanalyse werden die Entwicklung und Evaluation eines Produktes zum Lerntransfer für Kita-Fachkräfte beschrieben (Stiftung Haus der kleinen Forscher, in Vorb.c).

Literatur



Literatur

Einleitung –

Stiftung Haus der kleinen Forscher

Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16,* 237–275.

Anders, Y. & Ballaschk, I. (2014). Studie zur Untersuchung der Reliabilität und Validität des Zertifizierungsverfahrens der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ (Band 6, S. 35–116). Schaffhausen: Schubi Lernmedien AG. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Zugriff am 01.07.2022. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_FKB_2021_web.pdf

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland kompakt 2022*. Bielefeld: wbv Publikation. Zugriff am 01.07.2022. Verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022-kompakt.pdf

Bertelsmann Stiftung (2022, Juli 5). *Pressemitteilung: Mehr als 100.000 Fachkräfte fehlen für eine gute Ganztagsförderung von Grundschulkindern bis 2030*. Zugriff am 05.07.2022. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/Pressemitteilung_Mehr-als-100000-Fachkraefte-fehlen-fuer-eine-gute-Ganztagsfoerderung-von-Grundschulkindern-bis-2030_20220705.pdf

Buhl, M., Freytag, T. & Iller, C. (2016). *Working Paper – Organisationsentwicklung im Elementarbereich*. Zugriff am 20.03.2019. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12368/pdf/Buhl_Freytag_Iller_2016_Working_Paper_OE_Elementarbereich.pdf

Deutsche Telekom Stiftung & Stiftung Haus der kleinen Forscher (2021). *Lasst den Forschergeist frei! – Ausgezeichnete Projekte des Kita-Wettbewerbs Forschergeist 2020*. Bonn/Berlin: Deutsche Telekom Stiftung/Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: forschergeist-wettbewerb.de

Deutsches Jugendinstitut & Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 10). München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Fuchs-Rechlin, K. & Smidt, W. (2015). Personalstruktur Und Beschäftigungsbedingungen in Kindertageseinrichtungen: Implikationen Für Die Prozessqualität. *Frühe Bildung, 4* (2), 63–70.

Loeb, S., Bridges, M., Fuller, B., Rumberger, R. & Bassok, D. (2005). How Much Is Too Much? The Influence of Preschool Centers on Children’s Social and Cognitive Development. NBER Working Paper No. 11812. *National Bureau of Economic Research*.

Rank, A., Wildemann, A., Pauen, S., Hartinger, A., Tietze, S. & Kästner, R. (2018). Early Steps into Science and Literacy – EASI Science-L. Naturwissenschaftliche Bildung in der Kita:

Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen, sprachliche Anregungsqualität und sprachliche sowie naturwissenschaftliche Fähigkeiten der Kinder. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 10, S. 138–251). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung

Skorsetz, N., Öz, L., Schmidt, J. K. & Kucharz, D. (2020). Entwicklungsverläufe von pädagogischen Fach- und Lehrkräften in der frühen MINT-Bildung. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der frühen MINT-Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 13, S. 46–125). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung

Steffensky, M., Anders, Y., Barenthien, J., Hardy, I., Leuchter, M., Oppermann, et al. (2018). Early Steps into Science – EASI Science. Wirkungen früher naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Fachkräften und Kindern. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 10, S. 50–136). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2013). *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (Band 5). Schaffhausen: Schubi Lernmedien AG. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2015). *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (Band 7). Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien AG. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2017a). *Frühe mathematische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 8). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung

Stiftung Haus der kleinen Forscher. (2017b). *Monitoring-Bericht 2016/2017 der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“.* Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2018a). *Frühe informatische Bildung – Ziele und Gelingensbedingungen für den Elementar- und Primarbereich* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 9). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2018b). *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 10). Opladen,

Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung

Stiftung Haus der kleinen Forscher (2019a). *Pädagogischer Ansatz der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/fortbildungen

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2019b). *Zieldimensionen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren früher MINT-Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 11). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2019c). *Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 12). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung

Stiftung Haus der kleinen Forscher (2020a). *Monitoring-Bericht 2018/2019 der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“.* Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung

Stiftung Haus der kleinen Forscher (2020b). *Zertifizierung für Kitas, Horte und Grundschulen. So wird Ihre Einrichtung ein „Haus der kleinen Forscher“* (6. Auflage). Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/zertifizierung

Stiftung Haus der kleinen Forscher (2022). *Monitoring-Bericht 2020/2021 der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“.* Berlin: Stiftung Haus der kleinen Forscher. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (in Vorb.). *Qualitätsentwicklung in Kitas: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 17). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Strehmel, P. & Ulber, D. (2017). *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management.* Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1.* London, Oxford, Nottingham: University of London, University of Oxford, University of Nottingham.

A Was macht Organisationsentwicklung im Bereich Kita aus? –

Peter Cloos, Carola Iller, Stephanie Simon, Jessica Prigge

Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65–82). Wiesbaden: Springer VS.

Auma, M. M., Kinder, K. & Piesche, P. (2019). *Diversitätsorientierte institutionelle Restrukturierungen – Differenz, Dominanz und Diversität in der Organisationsweiterentwicklung* (Impulse zu Vielfalt 2019/3). Berlin: DeutschPlus e.V. – Initiative für eine plurale Re-

publik. Zugriff am 24.04.2022. Verfügbar unter: https://www.deutsch-plus.de/wp-content/uploads/2019/12/ifv-1903-auma-kinder-piesche

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. Bielefeld: wbv Publikation. Zugriff am 01.07.2022. Verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019*. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Zugriff am 24.04.2022. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf

Baader, M. S. & Riechers, K. (2018). Kitas in Selbstorganisation: Elterninitiativen gestern – heute – morgen. *Kita aktuell, 26*, 224–226.

Backhaus-Maul, H. (2018). Sozialpolitische Entwicklungslinien in Deutschland. In K. Grunwald & A. Langer (Hrsg.), *Sozialwirtschaft. Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 118–130). Baden-Baden: Nomos.

Ballaschk, I. & Anders, Y. (2015). Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen. Welchen Beitrag können organisationspsychologische Theorien zur Konzeptentwicklung leisten? *Zeitschrift für Pädagogik, 61* (6), 876–896.

Bertelsmann Stiftung. (2008). *Kommunale Netzwerke für Kinder Ein Handbuch für Governance frühkindlicher Bildung*. Gütersloh: Bertelsmann.

Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Starchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 113–134). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Betz, T., Bischoff-Pabst, S., Eunicke, N. & Menzel, B. (2019). *Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen*. Bertelsmann: Gütersloh.

Betz, T. & Viernickel, S. (2016). Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, T. Betz & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IX. Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung* (S. 11–27). Freiburg: FEL.

Beywl, W. & Niestroj, M. (2009). Der Programmbaum. Landmarke wirkungsorientierter Evaluation. In W. Beywl & M. Niestroj (Hrsg.), *Das A-B-C der wirkungsorientierten Evaluation* (S. 137–149, 2., vollständig bearbeitete und ergänzte Auflage). Köln: Univation – Institut für Evaluation.

Beywl, W., Speer, S. & Kehr, J. (2004). *Wirkungsorientierte Evaluation im Rahmen der Armuts- und Reichtumsberichterstattung: Perspektivstudie*. (Forschungsbericht/Bundesministerium für Arbeit und Soziales, A323). Köln: Univation – Institut für Evaluation & Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung. Zugriff am 01.07.2022. Verfügbar unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-316312

Bildungsplan Baden-Württemberg – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2011). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergär-*

ten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Zugriff am 19.04.2022. Verfügbar unter: http://kindergaerten-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E502939660/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf

Bildungsplan Bayern – Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales. / Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.) (2019). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung*. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH. Zugriff am 19.04.2022. Verfügbar unter: https://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/books/bildungs-erziehungsplan/

Bildungsplan Berlin – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar & Berlin: verlag das netz. Zugriff am 19.04.2022. Verfügbar unter: https://www.berliner_bildungsprogramm_2014.pdf

Bildungsplan Brandenburg – Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (Hrsg.) (o. D.). *Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg*. Zugriff am 19.04.2022. Verfügbar unter: https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/grundsaetze_elementarer_bildung.pdf

Bildungsplan Bremen – Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (Hrsg.) (2017). *Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen*. Freie Hansestadt Bremen. Zugriff am 19.04.2022. Verfügbar unter: https://www.Rahmenplan.1061397.pdf

Bildungsplan Hamburg – Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) (2012). *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen*. Freie und Hansestadt Hamburg. Zugriff am 19.04.2022. Verfügbar unter: https://www.hamburg.de/contentblob/118066/2a650d45167e815a43999555c6c470c7/data/bildungsempfehlungen.pdf

Bildungsplan Hessen – Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2019). *Bildung von Anfang an – Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. Hessen. Zugriff am 19.04.2022. Verfügbar unter: https://soziales.hessen.de/sites/default/files/media/bep_2019_web_0.pdf

Bildungsplan Mecklenburg-Vorpommern – Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2011). *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern – Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Schwerin: produktionsbüro TINUS. Zugriff am 19.04.2022. Verfügbar unter: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Bildungskonzeption_0bis10jaehrige.pdf

Bildungsplan Niedersachsen – Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2000). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*. Niedersachsen Zugriff am 19.04.2022. Verfügbar unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/publikationen/publikationen-kindergarten-kindertagesstaetten-85728.html

Bildungsplan Nordrhein-Westfalen – Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration/Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2018). *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg im Breisgrau: Verlag

Herder. Zugriff am 19.04.2022. Verfügbar unter: https://www.kita.nrw.de/system/files/media/document/file/Bildungsgrundsaetze_Stand_2018.pdf

Bildungsplan Rheinland-Pfalz – Ministerium für Bildung (Hrsg.) (2020). *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz plus Qualitätsempfehlungen*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. Zugriff am 19.04.2022. Verfügbar unter: https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/04_Service/BEE/index.html#p=3

Bildungsplan Saarland – Der Minister für Bildung und Kultur (Hrsg.) (2018). *Bildungsprogramm mit Handreichungen für saarländische Krippen und Kindergärten*. Weimar: verlag das netz. Zugriff am 19.04.2022. Verfügbar unter: https://www.kita-saar.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=33075&token=ed8c04a073bd722138f1def0353b560574c88195

Bildungsplan Sachsen – Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2011). *Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. Weimar/Berlin: verlag das netz. Zugriff am 19.04.2022. Verfügbar unter: https://www.kita.sachsen.de/download/17_11_13_bildungsplan_leitfaden.pdf

Bildungsplan Sachsen-Anhalt – Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2014). *Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an*. Weimar/Berlin: verlag das netz. Zugriff am 19.04.2022. Verfügbar unter: https://ms.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MS/MS/Presse_Dialog_Kita/2014/bildungsprogramm_2014.pdf

Bildungsplan Schleswig-Holstein – Ministerium für Soziales, Gesundheit, Jugend, Familie und Senioren des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2020). *Erfolgreich starten – Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertagesstätten*. Zugriff am 19.04.2022. Verfügbar unter: https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/VIII/Service/Broschueren/Broschueren_VIII/Kita/BildungsleitlinienDeutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=11

Bildungsplan Thüringen – Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2019). *Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre*. Weimar: verlag das netz. Zugriff am 19.04.2022. Verfügbar unter: https://bildung.thueringen.de/fileadmin/bildung/bildungsplan/thueringer_bildungsplan_18_dasnetz.pdf

Bilgi, O., Sauerbrey, U. & Stenger, U. (Hrsg.) (2020). *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff*. Weinheim: Beltz Juventa.

Bleckmann, P. & Schmidt, V. (Hrsg.) (2012). *Bildungslandschaften: Mehr Chancen für alle*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2003). *Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Zusammenfassung und Empfehlungen*. Bonn. Verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/blob/jump/94454/perspektiven-zur-weiterentwicklung-des-systems-der-tageseinrichtungen-data.pdf

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2015). *Fünfter Bericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Kurzfassung*. Verfügbar unter:

https://www.bmfsfj.de/blob/jump/94098/kifoeg-fuenfter-bericht-zur-evaluation-des-kinderfoerderungsgesetzes-kurzfassung-data.pdf

BMJFFG (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit) (Hrsg.) (1990). *Achter Jugendbericht. Bericht über die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe*. Bonn.

Boban, I. & Hinz, A. (2015). Der Index für Inklusion – eine Einführung. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg* (S. 11–41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. & Krüger, H. (2009). Qualitative Evaluationsforschung. Einführung in den Themenschwerpunkt. Grundlagenforschung ‚versus' Anwendungsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung, 10* (1), 3–7.

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder): Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Jugendhilfe und Sozialarbeit.* Frankfurt/Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Bornewasser, M. (2009). *Organisationsdiagnostik und Organisationsentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Böttcher, W. & Hense, J. (2015). Professionelle Evaluation oder Evaluation als Profession? In V. Hennefeld, W. Meyer & S. Silvestrini (Hrsg.), *Nachhaltige Evaluation? Auftragsforschung zwischen Praxis und Wissenschaft* (S. 101–120). Münster: Waxmann.

Böttcher, W., Kanning, U. P. & Pahlke, M. (2012). Personalmanagement. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet Bildungsorganisation – Bildungsplanung – Bildungsrecht*, 1–44.

Buhl, M., Freytag, T. & Iller, C. (2016). *„Working Paper – Organisationsentwicklung im Elementarbereich"*. Verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2016/12368

Cloos, P. (2016). Kindheitspädagogik. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 577–585). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Cloos, P. (2018a). Pädagogik der frühen Kindheit und Organisationspädagogik. Intradisziplinäre Bezüge. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber. (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 37–46). Wiesbaden: Springer.

Cloos, P. (2018b). Kindertagesstätten als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis. In M. Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 721–732). Wiesbaden: Springer.

Cloos, P. (2018c). Zusammenarbeit mit Eltern. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 211–227). Münster & New York: Waxmann.

Cloos, P. (2021). Professionalisierung im System der Kindertagesbetreuung. Chancen, Ambivalenzen und Widersprüche. In A. König (Hrsg.), *Wissenschaft für die Praxis* (S. 136–155). Weinheim: Beltz Juventa.

Cloos, P., Gerstenberg, F. & Krähnert, I. (2019). *Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche*. Weinheim: Beltz Juventa.

Cloos, P. & Karner, B. (2010): Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis*

familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung (S. 169–189). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Cloos, P., Krähnert, I.& Zehbe, K. (2020). Spannungsfelder der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Ein kritischer Blick auf Hoffnungen und Dilemmata. In Nifbe (Hrsg.), *Zusammenarbeit mit vielfältigen Familien* (S. 39–51). Freiburg: Herder.

Cummings, T. G. & Worley, C. G. (2001). *Organization Development and Change* (7. Edition). Ohio: South-Western College.

Dahme, H.-J. & Wohlfahrt, N. (2018). Die kommunale Ebene der Sozialpolitik. In K. Grunwald & A. Langer (Hrsg.), *Sozialwirtschaft. Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 145–157). Baden-Baden: Nomos.

DeGEval – Gesellschaft für Evaluation. (2016). *Standards für Evaluation (*1. Revision 2016). Verfügbar unter: https://www.degeval.org/de/degeval-standards/download/

Diller, A. (2005). Die Qualitätsdebatte. Thesen zu einer kontroversen Diskussion. In A. Diller, H. R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen* (S. 121–134). München: DJI.

Donabedian, A. (1966). Evaluating the quality of medical care. *Milbank Memorial Fund Quarterly 44* (3), 166–206.

Doppler, K. & Lauterburg, C. (2008). *Changemanagement. Den Unternehmenswandel gestalten* (12. Aufl.). Frankfurt/Main: Campus.

Ellermann, W. (2007). *Organisation und Sozialmanagement: Für Erzieherinnen und Erzieher.* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Erk, J. & Schubert, C. (2015). Teilhabe als zentraler Aspekt inklusiver Praxis in der Kita. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg* (S. 53–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ernst, T., Mierendorff, J. & Mader, M. (2019). Commercial Provision and Transformations of the German Childcare System. In W. Helsper, H.-H. Krüger & J. Lüdemann (Hrsg.), Exklusive Bildung und neue Ungleichheit. Ergebnisse der DFG-Forschergruppe „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“. *Zeitschrift für Pädagogik* (65. Beiheft), 78–88.

Eßer, F. (2014). Agency Revisited. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. *ZSE, 34* (3), 233–246.

Fedder, J. (2011). *Partizipation von Kindern von Null bis Drei Jahren in Kindertageseinrichtungen* (Master-Thesis). Verfügbar unter: https://www.partizipation-und-bildung.de/pdf/Fedder_Partizipation%20Krippe.pdf

Fetterman, D. M. (2000). *Foundations of Empowerment Evaluation.* Thousand Oaks.

Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten.* Reinbek: Rowohlt.

Friederich, T. & Schoyerer, G. (2016). Professionalisierung des Systems Kindertagesbetreuung: Zum Verhältnis von Fachkräften, Strukturen und Kontexten. In T. Friederich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyerer & C. M. Ueffing (Hrsg.), *Kindheitspädagogik im Aufbruch: Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs* (S. 38–63). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Frindte, A. (2016). „Und das Wichtigste ist immer zu vermitteln, ich mag dein Kind“ – Professionelle Perspektiven auf interdependente Sorgetätigkeiten in Kindertageseinrichtungen. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, T. Betz & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung* (S. 85–112). Freiburg: FEL.

Fröhlich-Gildhoff, K., Döther, S., von Hüls, B., Tschuor, S. & Schwörer, L. (2019). Kompetenzentwicklung frühpädagogischer Fachkräfte in der Organisationsentwicklung gesundheitsförderlicher Kitas. *Prävention und Gesundheitsförderung* (14), 79–90.

Fthenakis, W. E. (2003). *Bildung nach PISA*. Freiburg i.Br.: Herder.

Geiger, K. (2021). Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. In A. König (Hrsg.), *Wissenschaft für die Praxis* (S. 21–42). Weinheim: Beltz Juventa.

GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2006). *Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Gemeinsam leben, spielen und lernen*. Berlin: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Giel, S. (2013). *Theoriebasierte Evaluation. Konzepte und methodische Umsetzungen*. Münster u. a.: Waxmann Verlag.

Glasl, F. & Lievegoed, B. C. J. (1993). *Dynamische Unternehmensentwicklung*. (2. Aufl.), Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Gomolla, M. (2010). *Wissenschaftliche Begleitung „Kinderwelten – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Bundesweites Disseminationsprojekt (Baden-Württemberg, Niedersachsen, Thüringen)". Abschlussbericht*. (Unter Mitarbeit von I. Sylvester, L. Supik & J. Driever) Hamburg. Verfügbar unter: https://situationsansatz.de/publikationen/wissenschaftliche-begleitung-kinderwelten-vorurteilsbewusste-bildung-und-erziehung-in-kindertageseinrichtungen-bundesweites-disseminationsprojekt-baden-wu%CC%88rttemberg-niedersachsen-thu-2/

Graßhoff, G. (Hrsg.) (2013). *Adressaten, Nutzer, Agency. Akteursbezogene Forschungsperspektiven in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen*. Weinheim: Beltz.

Grunwald, K. (2018a). Qualitätsmanagement in der Sozialwirtschaft. In K. Grunwald & A. Langer (Hrsg.), *Sozialwirtschaft. Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 617–635). Baden-Baden: Nomos.

Grunwald, K. (2018b). Management sozialwirtschaftlicher Organisationen zwischen Steuerungsskepsis, Dilemmatamanagement und Postheroischer Führung. In K. Grunwald & A. Langer (Hrsg.), *Sozialwirtschaft. Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 371–390). Baden-Baden: Nomos.

Gumz, H. (2019). „Wenn man es gemeinsam täte, wäre das Ganze wirkungsvoller". Wissenschaft und Praxis im Kontext von Bildungslandschaften. *Sozial Extra, 43* (4), 263–267.

Haderlein, R. (2005). Das KTH-Gütesiegel© – ein verbandlich abgestimmtes Entwicklungs- und Zertifizierungsinstrument für Kindertageseinrichtungen. In A. Diller, H. R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen* (S. 209–217). München: DJI.

Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2011). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Berlin: Verlag das Netz.

Hasselhorn, M. & Sallat, S. (2014). Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 28–39). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Haude, C. (2020). *„Tschüss, mein Freund!" Inklusion, Partizipation und Freundschaft in Kitas*. Hildesheim: Universitätsverlag. Verfügbar unter: https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1135

Heimlich, U. (2013). *Kinder mit Behinderung – Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF. Expertisen, Band 33). München: DJI.

Heil, J., Roux, S., Knör E., Thalhofer, K. & Bertrand, U. (2019). „Zur Qualität der Kindertagesbetreuung aus Kindersicht". In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 257–262). Wiesbaden: Springer VS.

Hekel, N.& Neumann, S. (2016). Dabeisein, Mitmachen, Einfluss nehmen. Ein Blick auf Kinder als Akteure im Betreuungsalltag. *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, (10), 22–25.

Heller, W., Kern, W., Rosenmund, M. & Schildknecht, J. (2000). *Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Dekonstruktion eines politischen Schlagworts*. Zürich: Pestalozzianum.

Hoffmann, H. (2005). Das Gütesiegel – Spiegel eines Strukturdilemmas. In A. Diller, H. R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen* (S. 109–120). München: DJI.

Honig, M.-S. (2004). Wie bewirkt Pädagogik, was sie leistet? Ansatz und Fragestellung der Trierer Kindergarten-Studie. In M.-S. Honig, M. Joos & N. Schreiber (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik* (S. 17–37). Weinheim & München: Juventa Verlag.

Honig, M.-S., Lange, A. & Leu, H. R. (Hrsg.) (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim & München: Juventa Verlag.

Hüls von, B., Kassel, L., Kerscher-Becker, J., Rauh, K., Rieder, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Evaluation eines systemübergreifenden, kommunalen Netzwerks zur Prävention und Gesundheitsförderung bei 3-bis 10-jährigen Kindern und deren Familien. Ziele, Umsetzung und erste Daten des Präventionsnetzwerks Ortenaukreis. *Perspektiven der empirischen Kinder -und Jugendforschung, 1* (2), 5–46.

hwtk (Hochschule für Wirtschaft, Technik und Kultur). (2020). *Organisationsentwicklung in der frühkindlichen Bildung/Sozialpädagogik* (gefördert von der Robert Bosch Stiftung 2018-2019). Verfügbar unter: https://www.ibadual.com/News/2020/Ergebnisse-Organisationsentwicklung-in-der-fruehkindlichen-Bildung-Sozialpaedagogik

Jerg, J., Kaiser, S. & Thalheim, S. (2015). „Inklusion als Rahmen, in dem alles, die ganze pädagogische Arbeit abläuft" – Erfahrungen mit dem Index für Inklusion in vier Kindertageseinrichtungen als Teil des Sozialraums und der Kommune. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg* (S. 63–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Jerg, J., Schumann, W.& Thalheim, S. (Hrsg.) (2014). *Vielfalt gemeinsam gestalten. Inklusion in Kindertageseinrichtungen und Kommunen. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt IQUAnet*. Reutlingen: Diakonie.

Kelle, H. & Hungerland B. (2014). „Kinder als Akteure – Agency und Kindheit". *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3* (34), 227–232.

Kersten, K. & Perret, K. (2008). „Erster deutsch-englischsprachiger Zoo-Kindergarten in Magdeburg eröffnet." *Begegnung Zoo: Zoopädagogik Aktuell*, 4–5.

Kieser, A. & Ebers, M. (2006). *Organisationstheorien* (6. erw. Aufl.), Stuttgart: Kohlhammer.

Klaudy, E. K. (2010). Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Das Instrument der Dienstplangestaltung. In S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Kindestagesbetreuung im*

Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung (S. 181–194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klinkhammer, N. & Ziesmann, T. (2020). Das Monitoring zum Gute-Kita-Gesetz. *Frühe Bildung, 9* (3), 156–158.

Kluczniok, K., Roßbach, H.-G.& Große, C. (2010). Fördermöglichkeiten im Kindergarten – ein Systematisierungsversuch. In A. Diller, H. R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernumwelten* (S. 133–152). München: DJI.

Klusemann, S., Rosenkranz, L. & Schütz, J. (2020). *Professionelles Handeln im System. Perspektiven pädagogischer Akteur*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiSKiTa)*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

KMK – Kultusministerkonferenz (2020). *Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik* (Beschluss vom 18.06.2020). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf .

Knauer, R. (2014). Partizipation in der frühen Kindheit. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit* (S. 561–569). Opladen u.a.: Barbara Budrich.

Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2016). *Demokratische Partizipation von Kindern*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kobelt Neuhaus, D. & Refle, G. (2013). *Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF Expertisen, Band 37). München: DJI.

König, A. (Hrsg.) (2021). *Wissenschaft für die Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kozica, A. & Kaiser, S. (2017). Organisationsentwicklung im Wandel der Zeit – Eigenheiten als Fundament einer zukunftsfähigen Organisationsentwicklung. In H. Roehl & H. Asselmeyer unter Mitarbeit von B. Oelker (Hrsg.), *Organisationen klug gestalten. Das Handbuch für Organisationsentwicklung und Change Management* (S. 243–252). Stuttgart: Schäfer-Poeschel.

Krähnert, I., Zehbe, K. & Cloos, P. (2021, i. E.): *Polyvalenz und Vulneranz. Empirische Perspektiven auf inklusionsorientierte Übergangsgestaltung in Elterngesprächen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kratzmann, J. (2018). Eine domänenspezifische Betrachtung des Lernens von Kindern vor dem Hintergrund der Reproduktion von Bildungsungleichheit. In B. Bloch, P. Cloos, S. Koch, M. Schulz & W. Smidt (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven* (S. 252–266). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Kromrey, H. (2001). Evaluation – ein vielschichtiges Konzept. Begriffe und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung. Empfehlungen für die Praxis. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis,* (24), 105–131.

Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen (1998). *Qualität im Dialog entwickeln. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden*. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Kunstreich, T. & May, M. (2020). Partizipation als Arbeitsprinzip – zur Praxis gemeinsamer Aufgabenbewältigung. *Widersprüche, 40* (1), 49–60.

Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e.V. (2015). *Gesunde Kita für alle! Leitfaden zur Gesundheitsförderung im Setting Kindertagesstätte.* Verfügbar unter: https://www.gesundheit-nds.de/CMS/images/stories/PDFs/Leitfaden_Gesunde_Kita_fuer_alle_web.pdf

Langenohl, S. (2018). Personalentwicklung und Leitungsaufgaben. In Böllert, K. (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 611–632). Wiesbaden: Springer VS.

Leu, H. R. (2005). Kontroverse Perspektiven auf die Festlegung von Qualitätskriterien. In A. Diller, H. R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen* (S. 13–30). München: DJI.

Lewin, K. (1963). *Feldtheorien in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften*. Bern & Stuttgart: Verlag Hans Huber.

Lochner, B., Munzo, K. & Witton, T. (2020). Adressat*innen als Stakeholder pädagogischer Organisationen. In P. Cloos, B. Lochner & H. Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt* (S. 323–336). Wiesbaden: Springer VS.

Lück-Filsinger, M. & Förster, C. (2016). Doing cooperation – institutionalisierte Kooperation zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, T. Betz & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung* (S. 113–140). Freiburg: FEL.

Mayer, D. & Beckh, K. (2018). Erfassung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung, 7* (2), 67–76.

Maykus, S. (2008). Frühe Förderung und Bildung von Kindern. Potentiale von Familienzentren aus sozialpädagogischer Sicht. In S. Rietmann & G. Hensen (Hrsg.), *Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell* (S. 69–87). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maywald, J. (2010). UN-Kinderrechtskonvention: Bilanz und Ausblick. In *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“,* (38), 8–15.

Maywald, J. (2016). Das Recht gehört zu werden. Beteiligung als Grundrecht jedes Kindes. In R. Knauer & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 16–30). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Merchel, J. (2004). *Leitung in der Sozialien Arbeit. Grundlagen der Gestaltung und Steuerung von Organisationen*. Weinheim & München: Juventa Verlag.

Merchel, J. (2018). Trägerstrukturen und Organisationsformen in der Kinder- und Jugendhilfe. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 93–113). Wiesbaden: Springer VS.

Mieth, C., Baier, J., Buhl, M., Freytag, T. & Iller, C. (2018). *Organisationsentwicklung in Kitas. Beispiele gelungener Praxis.* Hildesheim: Universitätsverlag. Verfügbar unter: https://www.uni-hildesheim.de/media/ub/Organisationsentwicklung_im_Elementarbereich/Organisationsentwicklung_in_Kitas_Gesamt_Final.pdf

MKFFI (Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen). (2020). *Gütesiegel Familienzentrum Nordrhein-Westfalen.* Verfügbar unter: https://www.familienzentrum.nrw.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ISA_br_Guetesiegel_web_RZ__1_.pdf

Mohr, S. & Ziegler, H. (2015). Personalentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe. *Jugendhilfe 53* (3), 202–208.

Moss, P. (2015). Über die Qualität hinaus zu einer ethischen und politischen Frühpädagogik. In B. Kalicki & C. Wolff-Marting (Hrsg.), *Qualität in aller Munde. Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte* (S. 31–40). Freiburg, Basel & Wien: Herder Verlag.

Moss, P. & Pence, A. (1994). *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality.* London: Paul Chapman.

Müller, C., Foitzik, E. & Hassel, H. (2019). Bewegte Kitas durch Organisationsentwicklung: Ergebnisse des Projekts QueB. *Prävention und Gesundheitsförderung, 15* (1), 50–55.

Münchow, A. & Strehmel, P. (2016). Leitung in der Frühpädagogik – Eine empirische Studie über die Tätigkeiten und Zeitkontingente Berliner Kita-Leitungen. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, T. Betz & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IX. Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung* (S. 259–283). Freiburg: FEL.

Nentwig-Gesemann, I. (2013). Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 759–770). Wiesbaden: Springer VS.

Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Betz, T. & Viernickel, S. (Hrsg.) (2016). *Forschung in der Frühpädagogik IX. Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung*. Freiburg: FEL.

Nentwig-Gesemann, I. & Hurmaci, A. (2021). *Kita-Qualität aus der Perspektive von Eltern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Nentwig-Gesemann, I. & Köhler, L. (2011). Erzählkultur. Die diskursive Bilderbuchbetrachtung. *Kindergarten heute,* (2), 22–25.

Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2008). Praktische, theoretische und persönliche Annäherungen an das forschende Lernen. In B. Daiber & I. Weiland (Hrsg.), *Impulse der Elementardidaktik. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule* (S. 117–128). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2019). *Mit Kindern Kita-Qualität weiterentwickeln.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2020). *Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Fachkraft für Kinderperspektiven. Leitfaden für Studium, Aus-, Fort- und Weiterbildung.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2021). *Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Neumann, S. & Hekel, N. (2016). Vom Wollen-Sollen, Dürfen und (Nicht-)Müssen. Partizipation und Akteurschaft von Kindern im Betreuungsalltag. In M. Meierhofer Institut für das Kind (Hrsg.), *Partizipation in der frühen Kindheit und Kinder, 98*, 95–102.

Nittel, D. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2019). *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Die LOEB-Studie: Über die Institutionalisierung einer bildungspolitischen Leitidee.* Bielefeld: wbv.

North, K., Güldenberg, S. & Dick, M. (2016): Wissensarbeit(er). In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 125–138). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (utb).

Otto, H.-U., Wohlfahrt, A. & Ziegler, H. (2020). Der pädagogische Wohlfahrtsstaat. Welfare-Citizenship als Gegenstand Sozialer Arbeit. In P. Cloos, B. Lochner & H. Schone-

ville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession* (S. 235–247). Wiesbaden: Springer VS.

Peucker, C., Gragert, N., Pluto, L. & Seckinger, M. (2010). *Kindertagesbetreuung unter der Lupe: Befunde zu Ansprüchen an eine Förderung von Kindern* (DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Band 9). München: DJI.

Pigorsch, S. (2021). Miesepetrige Sozialarbeitende in Situationen veranstalteter Partizipation. (Nicht-)Nutzung als alltagsorientierte Kritik an der sozialräumlichen Beteiligungspraxis. *Widersprüche, 41* (1), 9–30.

Platte, A. & Gronowski, B. (2015). Willkommen?! – Fragen am Anfang der (institutionellen) Bildungslaufbahn. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg* (S. 43–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Popp, V., Gediga, G. & Ungerer-Röhrich, U. (2022). *Qualität entwickeln mit und durch Bewegung in Kitas. Frühe Bildung, 11* (1), 37–45.

Preissing, C. & Heller, E. (2003). *Qualität im Situationsansatz: Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.

Prengel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.* (WiFF Expertisen, Band 5, 2., überarbeitete Aufl.). München: DJI.

Prigge, J., Gumz, H. & Simon, S. (2021, i. E.). Ungleiche Perspektiven auf Familie in und zwischen Bildungsinstitutionen. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Familie im Kontext pädagogischer Institutionen*. Weinheim: Beltz.

Prigge, J., Simon, S., Lochner, B. & Bastug, B. (2019). Professionelle Deutungs- und Handlungskompetenzen im Umgang mit Armut entwickeln. Empiriebasierte Überlegungen zu curricularen und didaktischen Anforderungen in der frühpädagogischen Ausbildung. *Pädagogischer Blick,* (4), 331–343.

Prout, A. & James, A. (1990). A New Paradigm for the Socialogy of Childhood? Provenance Promise and Problems. In A. James & A. Prout (Hrsg.), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (S. 7–33). London: Routledge.

Rätz-Heinisch, R., Schröer, W. & Wolff, M. (Hrsg.) (2009). *Lehrbuch Kinder- & Jugendhilfe. Grundlagen, Handlungsfelder und Strukturen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Regner, M. & Schubert-Suffrian, F. (Hrsg.) (2011). *Partizipation in der Kita. Projekte mit Kindern gestalten*. Freiburg: Herder.

Reyer, J. (2015). *Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Richter, E., Lehmann, T. & Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2017). *So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“*. Weinheim: Beltz Juventa.

Rosenbrock, R. & Hartung, S. (2015). *Public Health Action Cycle / Gesundheitspolitischer Aktionszyklus*. Verfügbar unter: https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/public-health-action-cycle-gesundheitspolitischer-aktionszyklus/

Roux, S. (2002). *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. Weinheim: Beltz Juventa.

Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung, 12* (2), 100–110.

Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (2018). *Organisationsentwicklung: Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Schmidt, T. & Smidt, W. (2014). Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 60* (1), 132–149.

Schnurr, S. (2018). Partizipation. In G. Graßhoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S. 631–648). Wiesbaden: Springer VS.

Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). *AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung.* München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Schreyögg, G. (2008). *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Mit Fallstudien* (5. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

Schubert, H. (2008). Netzwerkkooperation. Organisation und Koordination von professionellen Vernetzungen. In H. Schubert (Hrsg.), *Netzwerkmanagement. Koordination von professionellen Vernetzungen – Grundlagen und Beispiele* (S. 7–104). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schubert, H. (2015). *Impulse zur Netzwerkarbeit Frühe Hilfen – Planung, Steuerung und Qualitätsentwicklung in Netzwerken Frühe Hilfen.* Köln: Nationales Zentrum Frühe Hilfen.

Schulze, H., Richter Nunes, R. & Schäfer, D. (2020). Plädoyer für eine adultismuskritische Standpunktsensibilität Sozialer Arbeit mittels kinderrechtsbasierter Forschung. In P. Cloos, B. Lochner & H. Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession* (S. 209–222). Wiesbaden: Springer VS.

Schwertfeger, A. (2016). Familienzentren. In J. Helm & A. Schwertfeger (Hrsg.), *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik* (S. 47–59). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus.* Newbury Park: CA.

Sen, A. & Nussbaum, M. (Hrsg.) (1993). *The Quality of Life.* Oxford: Clarendon Press.

Senge, P. M. (2011). *Die fünfte Dimension – Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (11. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Pöschel.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, oppurtunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Children & Society, 15* (2), 107–117.

Simon, S., Gormanns, Y, Skalska, A. & Witton, T. (2021). Räumliche Arrangements in Kindertageseinrichtungen aus Kindersicht – zwischen Aneignung und Transformation von Raum. In D. Weltzien, H. Wadepohl, I. Nentwig-Gesemann & B. Gross (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XIV. Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben II.* Freiburg: FEL-Verlag. Forschung – Entwicklung – Lehre.

Simon, S., Lochner, B. & Thole, W. (2021). Freundschaften, Symmetrien und Markierungen von Differenz. Aushandlungen und Konflikte in Peer-Beziehungen aus Sicht von Kindern in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung, 10* (2), 73–79.

Simon, S., Gormanns, Y., Gramelt, K., Koplack, T., Lochner, B., Prigge, J., Skalska, A. & Thole, W. (2023, i. E.). Kinder als Akteur:innen. Eine vernachlässigte Dimension in der Diskus-

sion um Qualitätsentwicklung. In R. Schelle, B. Kalicki & S. Michl (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Singh, M. (2021). *Erfolgsfaktor Employee Voice: organisationales Lernen in kritikfähigen Unternehmen*. Baden-Baden: Tectum Verlag.

Skalla, S. (2015). *Handbuch für die Kita-Leitung*. Köln: Wolters Kluwer.

Sommer-Himmel, R., Titze, K. & Imhof, D. (2016). *Kinder bewerten ihren Kindergarten. Wie Kinder ihren Kindergarten sehen – Instrument und Implementierung von Kinderbefragung in der Kindertageseinrichtung*. Berlin: Dohrmann.

Stake, R. E. (2007). *Standards-Based & Responsive Evaluation*. London: Sage.

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2018). *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 10). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung

Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.) (2010). *Kindertagesbetreuung im Wandel. Perspektiven für die Organisationsentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stockmann, R. (2007). *Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung*. Münster: Waxmann.

Strehmel, P. & Overmann, J. (2018). *Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Ziele, Strategien und Rolle der Träger. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.

Strehmel, P. & Ulber, D. (Hrsg.) (2017). *Kitas leiten und entwickeln: Ein Lehrbuch zum Kita-Management*. Stuttgart: Kohlhammer.

Strohmer, J., Weltzien, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2016). Teamsituation und Teamprozesse als zentrale Determinanten berufsbezogener Erlebens- und Verhaltensmuster in multiprofessionellen Teams. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, T. Betz & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IX. Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung* (S. 173–201). Freiburg: FEL.

Struck, N. (1999). Die Qualitätsdiskussion in der Jugendhilfe in Deutschland. In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V. (Hrsg.), *Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe* (S. 6–21). München.

Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam & L. A. Wingate (Hrsg.), *International Handbook of Educational Evaluation* (S. 31–62). Dordrecht: Kluwer.

Sturzenhecker, B. (2019). Kinder praktizieren engagiert Demokratie in der Kita. Exemplarisch analysiert anhand einer Entscheidung über zwei Kinderlieder. *Soziale Passagen,* (11), 139–154.

Sturzenhecker, B., Knauer, R. & Dollase, R. (2013). *Evaluation der Bildungsleitlinien Schleswig-Holstein – Endbericht*. Kiel: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein Kiel (Hrsg.). Verfügbar unter: https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/TPS_2_14_42-45.pdf

Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik, 56* (2), 206–222.

Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), Qualitätssicherung im Bildungswesen. *Zeitschrift für Pädagogik* (53. Beiheft), 16–35.

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt Andrea G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B. (2012). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. Berlin. Verfügbar unter: http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20 Broschuere.pdf

Tietze, W. & Förster, C. (2005). Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen. In A. Diller, H. R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen* (S. 31–65). München: DJI.

Trebesch, K. (2000a). 50 Definitionen der Organisationsentwicklung – und kein Ende. Oder: Würde Einigkeit stark machen? In K. Trebesch (Hrsg.), *Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien* (S. 50–62). Stuttgart: Klett-Cotta.

Trebesch, K. (Hrsg.) (2000b). *Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Urban, M., Lazzari, A., Vandenbroeck, M., Peeters, J. & Van Laere, K. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture*. London/Ghent: University of East London (UEL) / University of Ghent (UGhent).

Vogd, W. (2009). *Rekonstruktive Organisationsforschung. Qualitative Methodologie und theoretische Integration – eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.

Voigtsberger, U. (2016). Zur Bedeutung der demokratischen Beteiligung von Fachkräften in der Kinder- und Jugendhilfe. In R. Knauer & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern* (S. 231–249). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Wegener, V. & Strehmel, P. (2016). Die Bedeutung der Mitarbeitermotivation für eine erfolgreiche Umsetzung von Change Projekten in Kindertagesstätten. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, T. Betz & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IX. Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung* (S. 235–257). Freiburg: FEL.

Weick, K. E. (1998). *Der Prozeß des Organisierens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Weimann-Sandig, N. (2021). Die Kita-Konzeption als Instrument der Personal- und Organisationsentwicklung – organisationstheoretische Perspektiven auf ein wichtiges Instrument sozialer Dienstleistungsberufe. In M. Zimmermann & T. Sander (Hrsg.), *Organisationsentwicklung in der frühen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Weiss, C. H. (1998). *Evaluation*. (2. Aufl.). Prentice Hall: Upper Saddle River.

Witton, T., Gramelt, K., Skalska, A. & Thole, W. (2020). Kinder als ‚Stakeholder' in Kindertageseinrichtungen. *Soziale Passagen,* (12), 197–202.

Zehbe, K. (2021). *Individuelle Förderung als pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Ziegler, H. (2011). Soziale Arbeit und das gute Leben – Capabilities als sozialpädagogische Kategorie. In C. Sedmak, B. Babic, R. Bauer & C. Posch (Hrsg.), *Der Capabilitiy-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. Überlegungen zur Anschlussfähigkeit eines entwicklungspolitischen Konzepts* (S. 117–137). Wiesbaden: Springer VS.

B Internationale Perspektiven auf Organisationsentwicklung in Kitas –

Daniela Ulber, Dagmar Bergs-Winkels

Basadur, M., Basadur, T. & Licina, G. (2012). Organizational development. In M. D. Mumford (Hrsg.), *Handbook of organizational creativity* (S. 667–703). London/Waltham/San Diego: Academic Press/Elsevier.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Becker, H. & Langosch, I. (2002). *Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis* (3. Aufl.). Stuttgart: Enke.

Bella, J. & Bloom, P. J. (2003). *Zoom: The Impact of Early Childhood Leadership Training on Role Perceptions, Job Performance, and Career Decisions*. Wheeling, IL, USA: Center for Early Childhood Leadership.

Bhengu, T. T., Mchunu, B.S. & Bayeni, S. D. (2020). Growing our own timber! Lived experiences of five school principals in using a Systems Thinking Approach for school development, *SAGE Open*, 1–12.

Bloom, P. J. & Sheerer, M. (1992). The effect of leadership training on child care program quality. *Early Childhood Research Quarterly, 7* (4), 579–594.

Böttcher, W. & Merchel, J. (2010*). Einführung in das Bildungs- und Sozialmanagement*. Opladen: Budrich.

Brennan, S. E., Bosch, M., Buchan, H. & Green, S. E. (2012). Measuring organizational and individual factors thought to influence the success of quality improvement in primary care: a systematic review of instruments. *Implementation Science, 7* (1), 121.

Burke, C. S., Stagl, K. C., Klein, C., Goodwin, G. F. & Halpin, S. M. (2006). What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis. *The Leadership Quarterly, 17* (3), 288–307.

Ceri-Booms, M., Curşeu, P. L. & Oerlemans, L. A. G. (2017). Task and person-focused leadership behaviors and team performance: A meta-analysis. *Human Resource Management Review, 27* (1), 178–192.

Charbonnier-Voirin, A., El Akremi, A. & Vandenberghe, C. (2010). A multilevel model of transformational leadership and adaptive performance and the moderating role of climate for innovation. *Group & Organization Management, 35* (6), 699–726.

Cohen, B., Moss, P., Petrie, P. & Wallace, J. (2004). *A New Deal for Children? Re-forming Education and Care in England, Scotland and Sweden*. Bristol, UK: Policy Press.

Connors, M. C. (2016). Creating cultures of learning: A theoretical model of effective early care and education policy. *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 32–45. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.005

Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *The Academy of Management Review, 24* (3), 522–537.

Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41* (3–4), 327–350.

Ehrlich, S. B. (2016). The Development and Testing of a New Measure of Early Childhood Education Organizational Conditions. In *Society for Research on Educational Effectiveness*.

Ehrlich, S. B., Pacchiano, D., Stein, A. G., Wagner, M. R., Park, S., Frank, E. et al. (2019). Early Education Essentials: Validation of Surveys Measuring Early Education Organizational Conditions. *Early Education and Development, 30* (4), 540–567.

Elke, G. (1999). Organisationsentwicklung. Diagnose, Intervention und Evaluation. In C. Graf Hoyos & D. Frey (Hrsg.*), Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 449–467). Weinheim: Beltz.

Elke, G. (2007): Veränderung in Organisationen – Organisationsentwicklung. In H. Schuler & K.-H. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 752–759). Göttingen: Hogrefe.

Esch, K., Klaudy, E. K., Micheel, B. & Stöbe-Blossey, S. (2006). *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Felfe, J. (2006). Transformationale und charismatische Führung. Stand der Forschung und aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Personalpsychologie, 5* (4), 163–176.

French, W. L. & Bell, C. H. (1995). *Organization development: Behavioral science interventions for organization improvement*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability. System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gläser, J. & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gray, R. & Francis, E. (2007). The implications of US experiences with early childhood interventions for the UK Sure Start Programme. *Child: Care, Health and Development, 33* (6), 655–663.

Groves, K. S. (2005). Linking leader skills, follower attitudes, and contextual variables via an integrated model of charismatic leadership. *Journal of Management, 31* (2), 255–277.

Hansen, L. S. (2018). Data- and research-informed improvement work in ECEC. Journal of Educational Leadership, *Policy and Practice (JELPP), 33*, 70–81.

Herold, D. M., Fedor, D. B., Caldwell, S. & Liu, Y. (2008). The effects of transformational and change leadership on employees' commitment to a change: A multilevel study. *Journal of Applied Psychology, 93* (2), 346–357.

Ho, D., Campbell-Barr, V. & Leeson, C. (2010). Quality improvement in early years settings in Hong Kong and England. *International Journal of Early Years, 18* (3), 243–258.

Ho, D. & Lee, M. (2016). Capacity building for school development: current problems and future challenges. *School Leadership & Management, 36*, 493–507.

Hooks, L. M. D., Scott-Little, C., Marshall, B. J. & Brown, G. (2006). Accountability for quality: One state's experience in improving practice. *Early Childhood Education Journal, 33* (6), 399–403.

Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: Routledge.

House, R. J. (1976). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge* (pp. 189–207). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Jensen, P. & Rasmussen, A.W. (2019). Professional Development and its Impact on Children in Early Childhood Education and Care: A Meta-Analysis based on European Studies. *Scandinavian Journal of Educational Research, 6*, 935–950.

Kangas, J., Ojala, M. & Venninen, T. (2015). Children's Self-Regulation in the Context of Participatory Pedagogy in Early Childhood Education. Early Education and Development. *Australasian journal of early childhood, 41* (2), 85–94.

Klinkhammer, N., Schäfer, B., Harring, D. & Gwinner, A. (Hrsg.) (2017). *Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung – Ansätze und Erfahrungen aus ausgewählten Ländern*. München: DJI Verlag.

Klusemann, S., Rosenkranz, L. & Schütz, J. (2020). *Professionelles Handeln im System: Perspektiven pädagogischer Akteur*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiSKiTa).* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Kozlowski, S. W. J., Mak, S. & Chao, G. T. (2016). Team-centric leadership: An integrative review. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 3* (1), 21–54.

Kristen, C., Römmer, A., Müller, W. & Kalter, F. (2005). *Längsschnittstudien für die Bildungsberichterstattung – Beispiele aus Europa und Nordamerika.* Bonn: BMBF. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/Laengsschnitt_fuer_Bildungsberichterstattung.pdf

Lantz, A., Ulber, D. & Friedrich, P. (2019). *The Problems with Teamwork, and How to Solve Them*. Oxford: Routledge.

Lewin, K. (1947). *The research center for group dynamics*. New York: Beacon House.

Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C. M., Schochet, P. Z., Brooks-Gunn, J., Paulsell, et al. (2002). *Making a Difference in the Lives of Infants and Toddlers and Their Families: The Impacts of Early Head Start, Vol. I: Final Technical Report. Child Outcomes Research and Evaluation*. Washington, DC, USA: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families.

Lyons, M. (2012). The Professionalization of Children's Services in Australia. *Journal of Sociology, 48* (2), 115–131.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

McCormick Center for Early Childhood Leadership at National Louis University. (2019). *Measuring Organizational Conditions for Improving Quality* (Research Notes).

Mendels, P. (2012). The Effective Principal. *JSD, 33*, 54–58.

Metz, A. & Bartley, L. (2012). Active Implementation Frameworks for Program Success: How to Use Implementation Science to Improve Outcomes for Children. *Zero to Three, 32* (4), 11–18.

Michaela, S., Adela, M., Adriana-Elena, T. & Monica, F. (2011). An organizational development program in the preschool educational institution. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 15*, 998–1002.

National Professional Development Center on Inclusion. (2008). *What do we mean by professional development in the early childhood field?* Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. Verfügbar unter: https://fpg.unc.edu/node/4611

NEPS Bildungsverläufe in Deutschland (2010/2012). Verfügbar unter: https://www.neps-studie.de/Studien/Bildung-von-Anfang-an/Aufbau-und-Inhalt

Newmann, F. M., King, M. B. & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education, 108* (4), 259–299.

NICHD Early Child Care Research Network (2002). ‚Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care'. *American Educational Research Journal 39* (1), 133–164.

Nores, M., Figueras-Daniel, A., Lopez, M. A. & Bernal, R. (2018). Implementing aeioTU: Quality improvement alongside an efficacy study—learning while growing. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1419* (1), 201–217.

OECD (2013a). *Starting Strong III. Eine Qualitäts-Toolbox für die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. München: DJI.

OECD (2013b). *Executive Summary*. Verfügbar unter: https://www.oecd.org/education/school/49325825.pdf

OECD (2015). *Starting Strong IV. Qualitätsmonitoring in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung*. Paris: OECD Publishing, München: DJI.

OECD (2017a). *Starting Strong 2017. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2017b). *Starting Strong V. Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2020). *Early Learning and Child Well-Being. A Study of Five-Year-Olds in England, Estonia, and the United States*. Paris: OECD Publishing.

Pacchiano, D. M., Whalen, S. P., Horsley, H. L. & Parkinson, K. (2016). *Efficacy Study of a Professional Development Intervention to Strengthen Organizational Conditions and Effective Teaching in Early Education Settings*. Evanston, IL, USA: Society for Research on Educational Effectiveness.

Pacchiano, D., Klein, R. & Shigeyo Hawley, M. (2016). Reimagining Instructional Leadership and Organizational Conditions for Improvement: Applied Research Transforming Early Education. *Ounce of Prevention Fund*.

Pechota, D. & Scott, D. (2020). *Principal Development as a Strategy in School Improvement. Policy Brief*. Denver: Education Commission of the States.

Peleman, B., Lazzari, A., Budginaite, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J. & Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education, 53*, 9–22.

PISA (2000-2018). Deutschsprachige Webseite: Ergebnisse von PISA, alle Zusatzstudien, alle technischen Berichte sowie alle freigegebenen Aufgaben PISA-Studie – Organisation for Economic Co-operation and Development (oecd.org).

Rodd, J. (2015). *Leading Change in the Early Years: Principles and Practice*. Maidenhead, Berkshire: McGraw-Hill Education.

Rogelberg, S. G. (2016). *The Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology* (Volume 1, 2, 3, and 4, 2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.

Schilling, J. & Kluge, A. (2009). Barriers to organizational learning: An integration of theory and research. *International Journal of Management Reviews, 11* (3), 337–360.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A. & Knoche, L. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education & Development, 20* (3), 377–401.

Singh, R. & Ramdeo, S. (2020). *Leading Organizational Development and Change*. Palgrave Macmillan: Cham.

Siraj-Blatchford, I. & Hallet, E. (2014). *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. London: SAGE.

Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2007). *Effective leadership in the early years sector: The ELEYS study*. London: Institute of Education Press.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. London: Department for Education and Skills.

Stoll, L. (2009). Capacity Building for School Improvement or Creating Capacity for Learning? A Changing Landscape. *Journal of Educational Change, 10*, 115–127.

Strehmel, P. & Ulber, D. (2014): *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF Expertisen, Band 39). München: DJI.

Stringer, P. (2013). *Capacity Building for School Improvement: Revisited*. Rotterdam: Sense Publishers.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. Oxon: Routledge.

Talan, T. N., Bloom, P. J. & Kelton, R. (2014). Building the Leadership Capacity of Early Childhood Directors: An Evaluation of a Leadership Development Model. *Early Childhood Research and Practice, 16* (1).

The Wallace Foundation (2013). *The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning*. New York. Verfügbar unter: www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/effective-principal-leadership/Pages/The-School-Principal-as-Leader-Guiding-Schools-to-Better-Teaching-and-Learning.aspx

Thoonen, E.E.J., Sleegers, P. J.C., Oort, F.J. & Peetsma, T. T. D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement, 23* (4), 441–460.

Tichy, N. M. & Devanna, M. A. (1986). *The transformational leader.* New York: Wiley.

Trebesch, K. (1995). Organisationslernen und Organisationsentwicklung im Prozeß der Unternehmensentwicklung. In G. Walger (Hrsg.), *Formen der Unternehmensberatung* (S. 159–181). Köln: Schmidt.

Trebesch, K. (2000). 50 Definitionen der Organisationsentwicklung – und kein Ende. Oder: Würde Einigkeit stark machen? In K. Trebesch (Hrsg.), *Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien* (S. 50–62). Stuttgart: Klett-Cotta.

Ulber, D. (2020). Qualitätsmanagement. In P. Strehmel & D. Ulber (Hrsg.), *Kitas leiten und entwickeln. Ein Lehrbuch zum Kita-Management* (S. 39–52). Stuttgart: Kohlhammer.

UNICEF (2008). *The Child Care Transition. A League Table of Early childhood education and care in economically advanced countries*. Verfügbar unter: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_eng.pdf

Vannebo, I. B. & Gotvassli, K.-Å. (2014). Early Childhood Educational and Care Institutions as Learning Organizations Introduction-From Quantity to Quality. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research, 3* (1), 27–50.

Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (Hrsg.) (2015). *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung.* Freiburg: Herder.

Wang, D., Waldman, D. A. & Zhang, Z. (2014). A meta-analysis of shared leadership and team effectiveness. *Journal of Applied Psychology, 99* (2), 181–198.

Whalen, S., Horsley, H., Parkinson, K. & Pacchiano, D. (2016). A Development Evaluation Study of a Professional Development Initiative to Strengthen Organizational Conditions in Early Education Settings. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk, 7* (2). Verfügbar unter: https://digitalcommons.library.tmc.edu/childrenatrisk/vol7/iss2/9

Whalley, M. E. (2011). *Leading Practice in Early Years Settings*. Exeter: Learning Matters Ltd.

Fazit & Ausblick –

Stiftung Haus der kleinen Forscher

Anders, Y. & Ballaschk, I. (2014). Studie zur Untersuchung der Reliabilität und Validität des Zertifizierungsverfahrens der Stiftung „Haus der kleinen Forscher". In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher"* (Band 6, S. 35–116). Schaffhausen: Schubi Lernmedien AG. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung

Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2021). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_FKB_2021_web.pdf

Kauffeld, S., Endrejat, P. C. & Richter, H. (2019). Organisationsentwicklung. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (S. 73–104). Berlin: Springer. Verfügbar unter: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-662-56013-6

Prüver, M. (2015). *Gesundheitsförderung für pädagogische Fachkräfte*. Zugriff am 05.09.2022. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Gesundheitsfoerderung-Pruever_2015_01.pdf

Robert Bosch Stiftung GmbH. (2018). *Pilotprojekt „School Turnaround – Berliner Schulen starten durch". Zentrale Erkenntnisse und Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitstudie*. Stuttgart. Zugriff am 05.09.2022. Verfügbar unter: https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/pilotprojekt-school-turnaround-berliner-schulen-starten-durch

Rosenstiel, L. von. (2003). *Grundlagen der Organisationspsychologie: Basiswissen und Anwendungshinweise* (5., überarb. Aufl). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (2018). *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen*. (5., überarb. u. aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (in Vorb.a). *Kita-Entwicklung – Ansätze und Konzepte für Organisationsentwicklung in der frühen Bildung* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher", Band 15). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (in Vorb.b). *Kita-Entwicklung – Verstehen, Vernetzen, Verändern* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher", Band 18). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (in Vorb.c). *Qualitätsentwicklung in Kitas: Wenn Entdecken und Forschen zum Alltag werden* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher", Band 17). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Stiftung Haus der kleinen Forscher & Haus der kleinen Forscher“ (Hrsg.) (2019). *Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen* (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 12). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: haus-der-kleinen-forscher.de/de/wissenschaftliche-begleitung

Viernickel, S. & Voss, A. (2012). *Wissenschaftlicher Abschlussbericht. STEGE Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Alice-Salomon-Hochschule. Zugriff am 16.05.2019. Verfügbar unter: https://www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/PDF_2013/studie_stege.pdf

Anhang



Anhang

Tabelle 3. *Typen von Interventionen in der OE (Cummings/Worley 2001, S. 148)*

Interventions	Primary Organizational Level Affected		
	Individual	Group	Organization
Human process			
T-groups	X	X	
Process Consultation		X	
Third-party intervention	X	X	
Team building		X	
Organization confrontation meeting		X	X
Intergroup relations		X	X
Large-group interventions			X
Grid organization development		X	X
Technostructural			
Structural design			X
Downsizing			X
Reengineering		X	X
Parallel strucures		X	X
High-involvement organizations	X	X	X
Total quality management		X	X
Work design	X	X	
Human ressources management			
Goal setting	X	X	
Performance appraisal	X	X	
Reward systems	X	X	X
Career planning and development	X		
Managing workforce diversity	X	X	
Employee wellness	X		
Strategic			
Integrated strategic change			X

Transorganization development			X
Mergers and aquisitations integration			X
Culturale Change			X
Self-designing organizations		X	X
Organization learning and knowledge development		X	X

Bildquellenverzeichnis

Seite 11: © Heidi Scherm/Stiftung Haus der kleinen Forscher
Seite 17: © Gregor Eisele/Stiftung Haus der kleinen Forscher
Seite 23, 45, 55, 64, 69, 73, 78, 83, 89, 92, 97, 102, 110, 117, 134, 147, 163, 171, 173, 199: © Christoph Wehrer/Stiftung Haus der kleinen Forscher
Seite 31, 35: © Stiftung Haus der kleinen Forscher
Seite 38: © André Forner/Stiftung Haus der kleinen Forscher
Seite 41, 50, 59, 106, 123, 128, 144, 157: © Steffen Kugler/Stiftung Haus der kleinen Forscher
Seite 167: © René Arnold/Siemens Stiftung

Über die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“

Die gemeinnützige Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ engagiert sich für gute frühe Bildung in den Bereichen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) – mit dem Ziel, Mädchen und Jungen stark für die Zukunft zu machen und zu nachhaltigem Handeln zu befähigen.

Gemeinsam mit ihren Netzwerkpartnern vor Ort bietet die Stiftung bundesweit ein Bildungsprogramm an, das pädagogische Fach- und Lehrkräfte dabei unterstützt, Kinder im Kita- und Grundschulalter qualifiziert beim Entdecken, Forschen und Lernen zu begleiten. Das „Haus der kleinen Forscher“ verbessert Bildungschancen, fördert Interesse am MINT-Bereich und professionalisiert dafür pädagogisches Personal. Partner der Stiftung sind die Siemens Stiftung, die Dietmar Hopp Stiftung, die Dieter Schwarz Stiftung und die Friede Springer Stiftung. Gefördert wird sie vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Vision und Mission der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“

Vision der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“:
Fragen – Forschen – Zukunft gestalten

Alle Kinder in Deutschland erleben Bildungsorte, in denen sie ihren eigenen Fragen nachgehen und forschend die Welt entdecken können. Solche „Häuser der kleinen Forscher“ machen Mädchen und Jungen stark für die Zukunft. Sie befähigen Kinder, selbstbestimmt zu denken und verantwortungsvoll zu handeln.

Technologisierung und Digitalisierung sowie Folgen des Klimawandels und der sozialen Ungleichheit beeinflussen zunehmend unseren Alltag. Wir tragen dazu bei, dass sich Menschen in unserer schnell verändernden Welt orientieren können und offen für Neues bleiben.

Die alltägliche Auseinandersetzung mit Natur und Technik fördert Neugier, Lern- und Denkfreude der Mädchen und Jungen. Wir sehen frühe Bildung als Schlüssel, um den Herausforderungen einer komplexen Welt erfolgreich begegnen zu können.

Mission der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“:

Die Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ ...

- befördert eine fragend-forschende Haltung bei Kindern,
- gibt Mädchen und Jungen schon in jungen Jahren die Chance, eigene Talente und Potenziale in den Bereichen Naturwissenschaften, Technik, Mathematik und Informatik zu entdecken
- und legt den Grundstein für einen reflektierten Umgang mit technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung.

Gemeinsam mit ihren Bezugspersonen erleben die Kinder Spaß und Freude am Entdecken und Verstehen dieser Welt. Kinder gestalten Bildungsprozesse aktiv mit und erleben sich dadurch als kompetent und selbstwirksam in ihrem Alltag. Beim forschenden Lernen können Kinder Problemlösekompetenzen entwickeln, eigene Antworten finden und Selbstvertrauen spüren („Ich kann!“) – Erfahrungen und Fähigkeiten, die weit über die Kindheit hinaus für die Persönlichkeitsentwicklung und die spätere Berufsbiografie von Bedeutung sind.

In einem praxisnahen und qualitativ hochwertigen Professionalisierungsansatz unterstützt die Stiftung pädagogische Fach- und Lehrkräfte dabei, Kinder im Alter bis 10 Jahren beim Entdecken, Forschen und Lernen zu begleiten. Über vielfältige Fortbildungsangebote erleben Fach- und Lehrkräfte die Faszination eigenen Forschens für sich selbst. Sie erweitern ihre Kenntnisse und pädagogischen Kompetenzen und setzen sie in ihrer alltäglichen Arbeit mit Kindern um.

Die Initiative unterstützt Bildungseinrichtungen darin, sich als „Ort des forschenden Lernens“ nachhaltig weiterzuentwickeln und in diesem Sinn als „Haus der kleinen Forscher“ förderliche Lernumgebungen für Kinder zu schaffen.

Bisher erschienen in der Wissenschaftlichen Schriftenreihe der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“

Band 1 (2011) Pädagogischer Ansatz und Fortbildungsstruktur

Dagmar Berwanger, Petra Evanschitzky, Elke Heller, Christa Preissing, Ursula Rabe-Kleberg, Franziska Schulze, Anna Spindler

Band 2 (2011) Ko-Konstruktionsprozesse von Erzieherinnen und Kindern

Franziska Kramer, Ursula Rabe-Kleberg

Band 3 (2012) Zur Rolle und Bedeutung der Trainerinnen und Trainer

Michael Fritz, Gabriele Grieshop, Katrin Hille, Maren Lau, Martin Winter

Band 4 (2012) Entwicklungspsychologische Voraussetzungen für frühe MINT-Bildung

Salman Ansari, Susanna Jeschonek, Janna Pahnke, Sabina Pauen

Band 5 (2013) Ziele naturwissenschaftlicher Bildung in Kita und Grundschule

Yvonne Anders, Ilonca Hardy, Sabina Pauen, Jörg Ramseger, Beate Sodian, Mirjam Steffensky

Band 6 (2014) Untersuchung des Zertifizierungsverfahrens der Stiftung

Yvonne Anders, Itala Ballaschk, Wolfgang Tietze

Band 7 (2015) Ziele und Methoden technischer Bildung in Kita und Grundschule

Gabriele Graube, Maja Jeretin-Kopf, Walter Kosack, Ingelore Mammes, Ortwin Renn, Christian Wiesmüller

Band 8 (2017) Ziele und Erfolgsfaktoren mathematischer Bildung in Kita und Grundschule

Christiane Benz, Meike Grüßing, Jens Holger Lorenz, Kristina Reiss, Christoph Selter und Bernd Wollring

Band 9 (2018) Ziele und Erfolgsfaktoren informatischer Bildung in Kita und Grundschule

Nadine Bergner, Peter Hubwieser, Hilde Köster, Johannes Magenheim, Kathrin Müller, Ralf Romeike, Ulrik Schroeder, Carsten Schulte

Band 10 (2018) Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder

Yvonne Anders, Julia Barenthien, Ilonca Hardy, Andreas Hartinger, Miriam Leuchter, Elisa Oppermann, Sabina Pauen, Astrid Rank, Hans-Günther Roßbach, Mirjam Steffensky, Päivi Taskinen, Sabrina Tietze, Anja Wildemann, Tobias Ziegler

Band 11 (2019) Zieldimensionen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren früher MINT-Bildung

Olaf Köller, Johannes Magenheim, Heike Molitor, Uwe Pfenning, Jörg Ramseger, Mirjam Steffensky, Rudolf Tippelt, Christian Wiesmüller, Esther Winter, Bernd Wollring

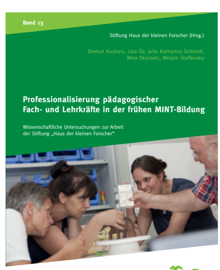
Zuletzt erschienen:



Band 12 (2019) Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen

Alexander Kauertz, Armin Lude, Heike Molitor, Andrea Saffran, Susanne Schubert, Mandy Singer-Brodowski, Daniela Ulber, Johannes Verch

Der zwölfte Band enthält eine Expertise von Alexander Kauertz, Heike Molitor, Andrea Saffran, Susanne Schubert, Mandy Singer-Brodowski, Daniela Ulber und Johannes Verch zu den zentralen Zieldimensionen und Gelingensbedingungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung auf der Ebene der Kinder sowie pädagogischer Fach- und Leitungskräfte. Zwei weitere Kapitel beschreiben die Umsetzung der fachlichen Empfehlungen in die inhaltlichen Angebote der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ sowie die Evaluationsergebnisse zur Wirkung des Angebotsportfolios zu BNE.

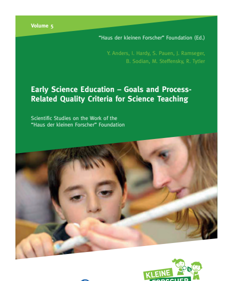


Band 13 (2020) Professionalisierung pädagogischer Fach- und Lehrkräfte in der frühen MINT-Bildung

Diemut Kucharz, Lisa Öz, Julia Katharina Schmidt, Nina Skorsetz, Mirjam Steffensky

Der dreizehnte Band fokussiert auf die professionelle Entwicklung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften in der frühen MINT-Bildung. Nina Skorsetz, Lisa Öz, Julia Katharina Schmidt und Diemut Kucharz untersuchten in ihrer Studie Professionalisierungsprozesse und Lernbedarfe in der professionellen Entwicklung von Pädagoginnen und Pädagogen in der frühen MINT-Bildung. Eine Längsschnittbefragung der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“ untersuchte die kurz- und mittelfristigen Wirkungen des Fortbildungsangebotes auf die Kompetenzentwicklung von Pädagoginnen und Pädagogen und ihren Zusammenhang mit individuellen und organisationalen Rahmenbedingungen.

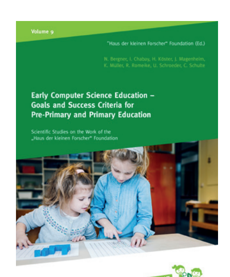
Ins Englische übersetzt:



Volume 5 (2013) Early Science Education – Goals and Process-Related Quality Criteria for Science Teaching

Yvonne Anders, Ilonca Hardy, Sabina Pauen, Jörg Ramseger, Beate Sodian, Mirjam Steffensky, Russell Tyler

The fifth volume focuses on goals of science education at the level of the children and pedagogues, and on quality criteria for science teaching at pre-primary and primary level. The expert reports specify pedagogical content dimensions of the goals of early science education at pre-primary and primary school age.



Volume 9 (2023) Early Computer Science Education – Goals and Success Criteria for Pre-Primary and Primary Education

Nadine Bergner, Ilan Chabay, Hilde Köster, Johannes Magenheim, Kathrin Müller, Ralf Romeike, Ulrik Schroeder, Carsten Schulte

The ninth volume deals with the goals and requirements of computer science education in the elementary and primary sector. The expert report specifies the pedagogical and content-related goal dimensions of computer science education at child-care centres and primary schools.

Kita-Entwicklung – Organisationsentwicklung als Chance für die frühe Bildung

Im Rahmen der Schriftenreihe „Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung ‚Haus der kleinen Forscher'" werden regelmäßig wissenschaftliche Beiträge von renommierten Expertinnen und Experten aus dem Bereich der frühen Bildung veröffentlicht. Diese Schriftenreihe dient einem fachlichen Dialog zwischen Stiftung, Wissenschaft und Praxis, mit dem Ziel, allen Kitas, Horten und Grundschulen in Deutschland fundierte Unterstützung für ihren Bildungsauftrag zu geben.

Der 14. Band der Schriftenreihe der Stiftung „Haus der kleinen Forscher", mit einem Geleitwort von Bernhard Kalicki, stellt zwei von vier im Projekt Forum KITA-Entwicklung entstandenen Expertisen vor, die sich damit beschäftigen, wie Organisationsentwicklung zu verbesserter Kita-Qualität führen kann. Peter Cloos, Carola Iller, Jessica Prigge und Stephanie Simon untersuchen, wie das Konzept der Organisationsentwicklung bereits im Feld der Kindertageseinrichtungen verortet ist und wie es sich weiter im besonderen System der Kindertagesbetreuung verorten ließe. Die Expertise zeigt, dass Organisationsentwicklung an kitaspezifischen Konzepten wie Partizipation andocken kann und zu einer guten Umsetzung von Organisationsentwicklung das ganze System mit seinen unterschiedlichen Stakeholdern von Familien über Träger bis zu Politik und Verwaltung einbezogen werden muss.

Daniela Ulber und Dagmar Bergs-Winkels fassen den internationalen Forschungsstand zu Organisationsentwicklung in Kindertageseinrichtungen zusammen und geben praxisrelevante Hinweise auf Basis von explorativen Interviews. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass der Erfolg von Organisationsentwicklung und die Lernfähigkeit der Einrichtungen stark von Rahmenbedingungen wie der Ausbildung des Personals abhängen.

Das Schlusskapitel des Bandes beschreibt den Umgang mit den Erkenntnissen der Expertisen in der weiteren inhaltlichen und strategischen Ausrichtung der Stiftung „Haus der kleinen Forscher".

ISBN 978-3-8474-2700-1



www.budrich.de
www.haus-der-kleinen-forscher.de